

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E
GESTÃO EDUCACIONAL**

**POSSIBILIDADES PARA A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR NA
PERSPECTIVA DE UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Fabricia Sônego

**SANTA MARIA, RS, BRASIL
2017**

Fabricia Sônego

**POSSIBILIDADES PARA A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR NA
PERSPECTIVA DE UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional - Curso de Mestrado Profissional do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, como requisito para obtenção do título de **Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Eliza da Rosa Gama.

**Santa Maria, RS, Brasil
2017**

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Sõnego, Fabricia

Possibilidades para a organização do trabalho escolar na perspectiva de uma proposta de educação integral / Fabricia Sõnego.- 2017.
198 p.; 30 cm

Orientadora: Maria Eliza Rosa Gama
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, RS, 2017

1. Educação 2. Educação integral 3. Trabalho escolar I. Rosa Gama, Maria Eliza II. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E
GESTÃO EDUCACIONAL**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova o projeto de
dissertação de mestrado, intitulado

**POSSIBILIDADES PARA A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR NA
PERSPECTIVA DE UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL**

elaborado por

Fabricia Sônego

para obtenção do título de
Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional.

COMISSÃO EXAMINADORA:



**Prof.^a Dr.^a Maria Eliza Rosa Gama - UFSM
(Presidente/orientadora)**



Prof.^a Dr.^a Lúcia Helena Alvarez Leite - UFMG



Prof.^a Dr.^a Luciana Bagolin Zambon - UFSM

Santa Maria, junho de 2017.

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

POSSIBILIDADES PARA A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DE UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

AUTORA: Fabricia Sônego
ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a Maria Eliza Rosa Gama
Santa Maria, junho de 2017.

Esta pesquisa teve como temática norteadora a educação integral e a organização do trabalho escolar, tendo como foco as formas de organização do trabalho escolar para a implementação de uma proposta de educação integral. Para isso, objetivou compreender as possibilidades e as limitações para a organização do trabalho escolar na perspectiva de uma proposta de educação integral, a partir do contexto vivenciado no Programa Mais Educação. Partiu da seguinte problemática: Que possibilidades existem nas formas de organização do trabalho escolar para a articulação com as ações desenvolvidas na proposta de educação integral? A metodologia teve abordagem qualitativa, sendo que as fontes de informações foram os sujeitos e os espaços. Para os instrumentos de coleta de informações foram utilizadas a entrevista e a observação. A metodologia se baseou em Lankshear e Knobel (2008) e a análise dos dados em Charmaz (2009). Para a fundamentação teórica da pesquisa, realizou-se uma breve contextualização histórica acerca da ideia de educação integral no Brasil até o momento atual, com a proposta do Programa Mais Educação, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9.394/96) e com o Plano Nacional de Educação (lei 13.005/14), bem como a realidade vivida pela escola que sediou a pesquisa. A fundamentação teórica baseou-se em autores como: Cavaliere (2010), Coelho (2012), Moll (2012), Canário (2006), Thurler (2001), Gimeno Sacritán e Pérez Gómez (1998), Tardif e Lessard (2005), entre outros. Como resultados da pesquisa, identificamos sete representações sobre educação integral que permeiam o cotidiano da escola. Essas englobam a percepção da educação integral como processo coletivo de planejamento administrativo e pedagógico, escola única, currículo contextualizado, formação do ser humano, construção coletiva, trabalho com projetos, e também apenas com caráter assistencialista. Percebemos que a maioria dos professores não tem clareza de como se deu o processo de implementação da proposta de educação integral na escola. Ainda como resultados, constatamos como aspectos favoráveis das ações desenvolvidas por meio do Programa Mais Educação na escola: o otimismo e a disponibilidade docente e discente, o envolvimento e pertença à comunidade escolar e o trabalho em equipe. Como aspectos limitadores, constatou-se a falta de formação continuada, a necessidade de planejamento e a falta de recursos humanos, físicos e materiais que contemplam o contexto socioeconômico. Por fim, a partir da reflexão sobre a caracterização da educação integral e a realidade vivenciada na escola que sediou a pesquisa, apresentamos uma proposta de reestruturação do trabalho escolar na perspectiva da educação integral a partir de ações a serem realizadas na escola e no sistema de ensino, pois concluímos que a educação integral precisa ser construída pelas pessoas que compõem a comunidade escolar, a fim de que todos sintam-se responsáveis por essa proposta, que inicia com a construção coletiva de um caminho que nos leve à escola de educação integral.

PALAVRAS-CHAVE: Organização do trabalho escolar. Educação integral. Programa Mais Educação.

ABSTRACT

Master's Dissertation
Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

POSSIBILITY FOR THE ORGANIZATION OF THE EDUCACIONAL WORK IN A PERSPECTIVE OF A PURPOSAL OF INTEGRAL EDUCATON

AUTHOR: Fabricia Sônego
ADVISOR: Prof.^a Dr.^a Maria Eliza Rosa Gama
Santa Maria, junho de 2017.

This work has as main theme the integral education and the scholar organization, and focusing in the forms of school work organization for the implementation of an integral education purpose. To this end, the main goal is understand the possibilities and the limitations for the school work organization in a perspective of an integral educational purpose of the experimented context in the More Education Program. Assumed the following problematic: What possibilities exist in the organizations forms of the school work for the articulation with the developed actions of integral education purpose? The methodology has a qualitative approach, and the information sources was the subjects and the spaces, and the collection instruments were interviews and observation. The methodology was based in Landshear and Knobel (2008) and the data analysis in Charmaz (2009). For the theoretical basis of research, was realized a brief historical contextualization about the idea of integral education in Brazil actual so far, with the purpose of More Education Program, with the Law of Directives and Bases of National Education (law 9.394/96) and with the National Education Plan (law 13.005/14), as well as reality experience for the school which hosted the research. The theoretical basis was based in authors such as: Cvaliere Cavaliere (2010), Coelho (2012), Moll (2012), Canário (2006), Thurler (2001), Gimeno Sacritán and Pérez Gómez (1998), Tardif and Lessard (2005), among others. As a result of this research, we identify seven representations about integral education as a collective process of administrative and pedagogic planning, single choice, contextualize curriculum, human being formation, collective construction, work with projects, and also with only assistance characteristic. We realized that most of teachers don't have clarity in how was the implementation process of integral education purpose on schools. Continuing with the results, we verified that the favourable aspects of the developed actions through the More Education Program in school: the optimism and availability of teachers and students, the involvement of scholar community and the work team. As a limiters aspect, we find a gap of continuing education, the necessity of planning and the lack of human being resources, physical and material which includes the socio-economic context. Therefore, through the reflection about characterization of integral education and the lived reality in schools that hosts this research, we present a purpose of restructuring of school work through action that will be conducted in schools and in education system, because we concluded that the integral education need to be constructed by the people which compose the scholar community, in order to that everyone feels responsible for this purpose, which begins with the collective construction which takes us to the school of integral education.

KEYWORDS: Integral Education. More Education Program. Organization of the education work.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Linha do tempo das políticas educacionais mais conhecidas no Brasil, e avanços sobre a educação integral.....	44
Figura 2: Mandalas do Programa Mais Educação.....	47
Figura 3: Currículo como processo de Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998)....	82
Figura 4: Aspectos relacionados a experiência dos professores por meio do Programa Mais Educação	144
Figura 5: Aspectos relacionados pelos sujeitos de pesquisa quanto as metas do Plano Nacional de Educação e Plano Municipal de Educação	148

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Profissionais da E. M. E. F. Leonor Pires de Macedo.....	87
Quadro 2: Ações financiadas pelo Programa A União Faz a Vida em 2015.....	89
Quadro 3: Professores de reforço escolar para anos iniciais em 2015.....	90
Quadro 4: Oficinas financiadas pelo Programa Mais Educação em 2015.....	90
Quadro 5: Atividades/oficinas do Programa Mais Educação na escola.....	92
Quadro 6: Oficinas e os anos em que ocorreu a implementação do Programa Mais Educação na escola.....	97
Quadro 7: Perfis profissionais dos sujeitos de pesquisa.....	112
Quadro 8: Profissionais que participaram das reuniões pedagógicas.....	114
Quadro 9: Planejamento da coleta e análise de dados.....	115

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Temáticas específicas presentes nos textos.....	29
Gráfico 2: Representações sobre educação integral presentes nas falas dos sujeitos de pesquisa	120
Gráfico 3: Formas de compreender o processo de implementação do Programa Mais Educação pelos professores.....	132
Gráfico 4: Carga horária de trabalho de cada professor, tempo de serviço em anos e forma de compreensão de implementação do Programa Mais Educação na escola	134
Gráfico 5: Forma com que os professores conhecem a Proposta Pedagógica da escola e o Regimento Escolar.....	140
Gráfico 6: De onde parte a organização do trabalho escolar segundo os sujeitos de pesquisa.....	142

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	183
Apêndice B: Carta de apresentação do pesquisador.....	185
Apêndice C: Termo de confidencialidade.....	186
Apêndice D: Certificado de Apresentação para Apreciação Ética	187

LISTA DE ANEXOS

Anexo A: Pauta das reuniões pedagógicas	188
Anexo B: Roteiro das entrevistas individuais com professores, equipe diretiva e monitores.....	189
Anexo C: Roteiro das entrevistas individuais com representante da Secretaria Municipal de Educação e representante do Conselho Municipal de Educação.....	192
Anexo D: Tabela de análise de documentos da escola	194
Anexo E: Tabela de artigos encontrados sobre o tema educação integral em periódicos qualis A (últimos cinco anos)	196
Anexo F: Tabela de artigos, teses e/ou dissertações encontrados sobre o tema educação integral, no portal de periódicos, teses e dissertações da capes (últimos cinco anos).....	197
Anexo G: Temáticas específicas presentes nos textos coletados das revistas científicas.....	198

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	23
INTRODUÇÃO	27
1. EDUCAÇÃO INTEGRAL NA ATUALIDADE.....	33
1.1 HISTÓRICO DE INICIATIVAS GOVERNAMENTAIS REFERENTES À EDUCAÇÃO INTEGRAL	36
1.2 MARCOS LEGAIS: LDB E PNE	41
1.3 DESCRIÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	45
1.4 ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL E/OU PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	51
2 A ESCOLA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL	61
2.1 DE QUE ESCOLA ESTAMOS FALANDO?.....	61
2.2 TRABALHO ESCOLAR.....	72
2.3 A DINÂMICA CURRICULAR	78
3 O CONTEXTO DA PESQUISA	85
3.1 O CONTEXTO DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL LEONOR PIRES DE MACEDO.....	85
3.2 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA ESCOLA	90
3.3 DOCUMENTOS ESCOLARES E O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO.....	98
3.4 O TRABALHO ESCOLAR E A DINÂMICA CURRICULAR DA ESCOLA	99
4 CAMINHOS DA PESQUISA.....	103
4.1 O PLANEJAMENTO.....	103
4.2 A COLETA DE INFORMAÇÕES	111
4.3. A ANÁLISE E CONSTRUÇÃO DOS DADOS.....	114
5 RESULTADOS.....	119
5.1 RESPONDENDO A QUESTÃO 1: QUE REPRESENTAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL PERMEIAM O COTIDIANO DA ESCOLA?.....	119

5.2 RESPONDENDO A QUESTÃO 2: DE QUE FORMA OS PROFESSORES COMPREENDEM O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NA ESCOLA ATRAVÉS DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO?	131
5.3 RESPONDENDO A QUESTÃO 3: QUE ASPECTOS SÃO FAVORÁVEIS E QUE ASPECTOS SÃO LIMITADORES DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS POR MEIO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO, DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA E DA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO VIGENTES?	139
5.4 PRODUTO DE PESQUISA.....	152
CONCLUSÕES.....	167
REFERENCIAS	175
APÊNDICES	183
APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)	183
APÊNDICE B - Carta de apresentação do pesquisador	185
APÊNDICE C - Termo de confidencialidade.....	186
APÊNDICE D - Certificado de Apresentação para Apreciação Ética.....	187
ANEXOS.....	188
ANEXO A - Pauta das reuniões pedagógicas.....	188
ANEXO B - Roteiro das entrevistas individuais com professores, monitores e equipe diretiva.	189
ANEXO D - Tabela de análise dos documentos da escola.....	194
ANEXO E - Tabela de artigos encontrados sobre o tema educação integral em periódicos qualis A (últimos cinco anos).	196
ANEXO F - Tabela de artigos, teses e/ou dissertações encontrados sobre o tema educação integral, no portal de periódicos, teses e dissertações da Capes (últimos cinco anos).	197
ANEXO G - Temáticas específicas presentes nos textos coletados das revistas científicas.....	198

APRESENTAÇÃO

Esta dissertação originou-se do projeto de pesquisa do curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria. A linha de pesquisa a que esteve vinculado intitula-se Gestão Pedagógica e Contextos Educativos, estando também inserido no Grupo de Pesquisa “Docência, escola e formação de professores” (DOCEFOM). Nesta apresentação falo de mim, como profissional, utilizando a primeira pessoa em minha escrita, de forma que gostaria de deixar claro que o restante do texto está redigido em terceira pessoa, uma vez que se trata de uma investigação realizada em conjunto com minha orientadora, a Prof.^a Dr.^a Maria Eliza Rosa Gama.

Gostaria de situar o leitor sobre a trajetória de vida e de experiência profissional que oportunizou o surgimento deste projeto de pesquisa o qual culminou nesta dissertação. Esta pesquisa partiu do interesse dos que estão na escola junto comigo e, dessa forma, apresento-me como uma pesquisadora que representa as inquietações de um grupo que vive a escola cotidianamente. Assim, o projeto surgiu do desejo mais amplo de fazer a educação dar certo, do anseio de que a escola seja um caminho de descobertas e de aprendizagens, que façam parte da formação de cada um dos alunos que por ela passam.

Minha formação teve início com o curso de Pedagogia (2005), pela Universidade Federal de Santa Maria, e seguiu com a realização de três especializações: Psicopedagogia (2007) pela Faculdade Internacional de Curitiba, Tutoria em EAD (2009), também pela Faculdade Internacional de Curitiba, e Tecnologias da Informação e da Comunicação aplicadas à Educação (2010), pela Universidade Federal de Santa Maria. Alguns anos depois, retomei as atividades acadêmicas com o curso de aperfeiçoamento em Docência na escola em tempo integral (2015) pela Universidade Federal de Santa Maria e, atualmente, com o curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria.

A experiência profissional teve início após a conclusão da graduação, durante a realização da primeira especialização, período em que pude trabalhar como

docente, no regime de estagiária CIE-E¹, em diferentes escolas. Ainda, trabalhei como tutora presencial do curso de Pedagogia da Faculdade Internacional de Curitiba (2007-2009), no polo de apoio presencial de Restinga Sêca, e tutora presencial do curso de Educação do Campo da Universidade Federal de Pelotas (2010-2015), no Polo Educacional Superior de Restinga Sêca.

Em 2009, fui nomeada no concurso público do município em que resido, Restinga Sêca, onde iniciei as atividades com docência em escola rural de anos iniciais (2009-2010), na qual posteriormente assumi a função de diretora, acumulando-a com a função de docente (2011-2012). Em seguida, participei das eleições para direção de outra escola, na sede do município, com anos iniciais e finais, na qual assumi a função de supervisora pedagógica (2013-2015), em que continuo até hoje (2017-atualmente).

Logo, na escola onde trabalho atualmente, e que foi o local de minha pesquisa, a E.M.E.F. Leonor Pires de Macedo, conheci, no ano de 2013, o Programa Mais Educação. Muitas oficinas eram desenvolvidas por meio do programa, muitos alunos participavam, a escola tinha grande movimentação com o fluxo desses alunos, dos monitores das atividades/oficinas, dos avisos, dos eventos que a escola era convidada a participar devido às oficinas promovidas.

Com o passar dos anos na escola, percebi que mesmo essas atividades sendo tão evidentes e presentes na rotina dos alunos, alguma coisa estava incoerente nesse contexto, alguma coisa não estava adequada à ideia de educação integral que estava implícita no Programa Mais Educação. Foi quando realizei o curso de aperfeiçoamento em docência na escola em tempo integral e, com os relatos dos colegas de diversos municípios, foi ficando evidente o distanciamento entre as atividades do Programa Mais Educação e as aulas nas escolas, em que parecia que se falava de duas escolas diferentes, que não tinham nenhuma ligação, apenas funcionavam no mesmo prédio.

Com essa inquietude, muitas vezes, conversei com colegas na escola onde trabalho e esses professores também percebiam esse distanciamento, mas não se sabia o que poderia ser feito para solucionar essa situação. Então, submeti um projeto com essa ideia à seleção do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria, onde conheci a

¹ Centro de Integração Empresa - Escola.

minha orientadora. Na época, a ideia foi lapidada, a fim de tomar a forma na qual é apresentada hoje. Após inúmeras orientações e encontros com o grupo de colegas, as dificuldades foram surgindo e foram sendo esclarecidas e, muitas vezes, retomadas durante a trajetória do projeto que culminou nesta dissertação.

Dessa forma, esta pesquisa objetivou muito mais que compreender as possibilidades e as limitações para a organização do trabalho escolar na perspectiva de uma proposta de educação integral. Buscou fazer dar certo o que existe na escola, no sentido de entender, refletir e apresentar caminhos que levem a ideia de educação integral, com um caráter menos utópico e mais próximo da realidade escolar. Esse "movimento" partiu da realidade vivenciada por meio do Programa Mais Educação, como contexto de educação integral e direcionou-se para uma proposta de reestruturação do trabalho escolar.

Nesse sentido, esse programa pretende superar a divisão de turnos, a falta de infraestrutura e a instabilidade enquanto meta de governo, a fim de atingir toda a comunidade escolar como uma proposta coletiva de educação integral. Talvez o leitor pense neste momento que construir um trabalho escolar voltado para educação integral seja uma proposta um tanto quanto ousada e, de certa forma arriscada, mas como diz Paulo Freire "aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito" (FREIRE, 1996, p. 69).

INTRODUÇÃO

A educação integral vem ganhando destaque nos debates que envolvem as políticas públicas educacionais, o que por sua vez traz, implicitamente, inúmeros aspectos que nos fazem refletir sobre o que é a educação integral e sobre quais as formas de implementação dessa ideia nas escolas atualmente. Nesse sentido, faz-se necessário pensar o sentido da educação integral como formação plena do ser humano, o qual é formado por diferentes conhecimentos, sendo esses, tanto os conhecimentos tradicionalmente "transmitidos" pela escola, quanto os conhecimentos empíricos, de vida e de sociedade, de cada lugar, onde cada escola está inserida. Esses conhecimentos se articulam entre o tempo, o espaço e o conteúdo, de forma que aprendizagens formais e informais promovem a plena formação do indivíduo.

Este texto é resultado de uma pesquisa de mestrado sobre a educação integral e as maneiras de compreendê-la e de praticá-la nas escolas. Partiu do estudo teórico sobre o tema e de dados coletados no contexto vivido em uma escola pública municipal, que realiza atividades/oficinas do Programa Mais Educação. Assim, esta pesquisa buscou verificar o que ocorre na escola e de que forma se dá a implementação da proposta de educação integral, via Programa Mais Educação. Sabe-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) se refere à escola de tempo integral e não a escolas de educação integral, porém utilizamos essa denominação por acreditar que a educação integral deve ser o resultado das escolas de tempo integral, de jornada ampliada ou tempo ampliada. Mesmo estando cientes de que ainda há uma longa caminhada em busca de uma educação integral que se efetive verdadeiramente, pois o que existe hoje nas escolas são estratégias de implementação de atividades de contraturno por meio de programas de governo.

Com o intuito de saber de que forma essas estratégias desempenham o sentido de educação integral a que se destinam, buscamos contextualizar a educação integral na literatura da área de pesquisa educacional, a partir de trabalhos atuais sobre a temática. A pesquisa utilizou as palavras-chave "Educação Integral", "Programa Mais Educação" e "Escola de Tempo Integral", de forma a demarcar o assunto que está sendo estudado, a partir do recorte temporal entre 2010 e 2015. Em caráter de ilustração entre os autores que se destacaram durante a

busca sobre o assunto, sem adentrar nas obras e teorias neste momento, estão: Cavaliere (2002, 2010, 2014), Moll (2012), Coelho (2012), Freire (1996), Gadotti (1998), Gama e Terrazan (2015), Lerclec e Moll (2012), Leite (2012) entre outros.

Assim, o estudo teórico resultou na coleta de quarenta e três textos sobre a temática pesquisada. Desses, quarenta e quatro por cento tratavam sobre a temática da educação integral baseando-se em dados bibliográficos, de forma que comentavam o panorama da educação integral no país, discutindo as bases legais, bem como outras pesquisas já realizadas sobre a temática. Os demais, num total de vinte e quatro textos, configurando cinquenta e seis por cento dos textos pesquisados, apresentam resultados de pesquisas baseadas em experiências práticas, ocorridas em diferentes locais do país, e que trazem características sobre a ampliação da jornada escolar, bem como sobre peculiaridades, impactos, desafios e possibilidades de cada experiência com educação integral.

A partir da organização desse material, destacaram-se as ideias centrais trazidas pelos autores em cada texto, agrupando-se ideias semelhantes ou que pertencessem ao mesmo tema em um grupo que originou uma categoria². Dessa forma, as categorias elencadas no estudo teórico sobre educação integral realizado foram as seguintes:

**Políticas públicas e
gestão da educação
integral**

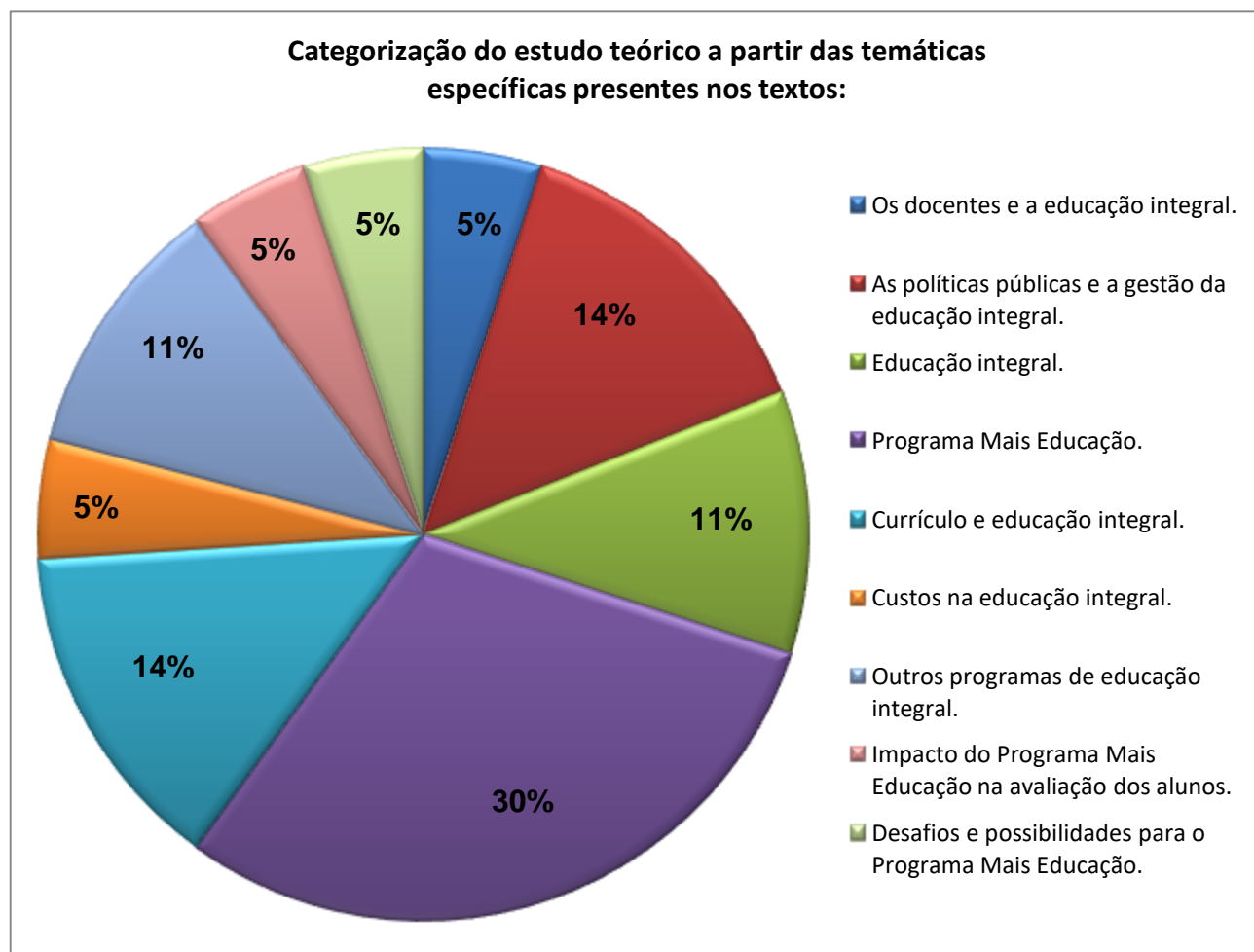
**Educação integral /
Programa Mais
Educação**

**Trabalho docente e
currículo escolar**

Essas três categorias, que remetem a temáticas gerais sobre educação integral, surgiram inicialmente de nove temáticas específicas presentes nos textos do estudo teórico, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 1 - Temáticas específicas presentes nos textos.

² Anexo G.



Fonte: Elaborado pela autora.

O estudo teórico demonstrou que os textos acerca das políticas públicas e gestão da educação integral destacam os programas já realizados no Brasil e as ações previstas por essas, para o desenvolvimento das propostas de educação integral nas escolas. Já os textos sobre a educação integral e/ou o Programa Mais Educação salientam as práticas realizadas pelas escolas, os erros e os acertos de inúmeras experiências de educação integral nas escolas. Os textos sobre trabalho docente e currículo escolar evidenciam a necessidade de mudança dos currículos e da maneira como o trabalho docente deve ser visto e realizado nas escolas no contexto da perspectiva de educação integral.

Logo, se justifica pensar em uma pesquisa que remeta à articulação entre o trabalho docente e as atividades previstas pelas políticas, visto que o estudo teórico realizado evidenciou que este aspecto ainda não se destaca na literatura. Pode-se perceber a partir do estudo teórico, que esse tema ainda não foi suficientemente debatido, discutido, problematizado. Percebe-se também que as políticas fazem

parte do cotidiano escolar, que ações no contra turno são vivenciadas nas escolas com o Programa Mais Educação, mas que, infelizmente, o trabalho docente e o currículo escolar seguem alheios às políticas educacionais, de forma que as políticas ou os programas, as ações práticas decorrentes desses e o trabalho docente não se inter-relacionam de maneira efetiva, ocasionando um descompasso no trabalho da escola. Por isso, a articulação das políticas com o efetivo trabalho docente torna-se inerente ao bom funcionamento das políticas públicas educacionais, trazendo qualidade para a educação vivenciada nas escolas.

Dessa forma, o tema desta pesquisa foi a educação integral e a organização do trabalho escolar, tendo como foco as formas de organização do trabalho escolar para a implementação de uma proposta de educação integral. Para isso, objetivou compreender as possibilidades e as limitações para a organização do trabalho escolar na perspectiva de uma proposta de educação integral, a partir do contexto vivenciado no Programa Mais Educação. Partiu do seguinte problema de pesquisa: Que possibilidades existem nas formas de organização do trabalho escolar para a articulação com as ações desenvolvidas na proposta de educação integral presente no Programa Mais Educação? Partiu-se da premissa da articulação do trabalho escolar, com as demais atividades referentes à educação integral, por meio da gestão escolar como forma de aproximar as atividades escolares dos professores com as atividades do Programa Mais Educação. De maneira que a "escola regular" e a "escola que sedia o Programa Mais Educação" se tornem uma só, com atividades integradas entre si.

A pesquisa desenvolveu-se com base metodológica qualitativa e utilizou-se de entrevistas e observações como ferramentas de coleta de dados. Partiu-se dos estudos de Knobel e Lankshear (2008) e Charmaz (2009) para construção e análise dos dados. Convém destacar que a pesquisa foi planejada para ser desenvolvida no decorrer do ano letivo, concomitantemente à implementação do Programa Mais Educação, com os professores vivenciando esse contexto da proposta de educação integral na escola. Porém, os planos mudaram devido a não liberação de recursos para escola para efetivação do programa no ano de 2016, ano previsto (segundo semestre) para a coleta de dados.

Dessa forma, buscou-se adaptar o planejamento e desenvolver a pesquisa com os professores que vivenciaram a implementação do Programa Mais Educação na escola durante os anos de 2012, 2013, 2014 e 2015. Os professores foram

instigados a relembrar as atividades, bem como os monitores foram procurados em locais fora da escola, a fim de colaborar com a pesquisa, baseados na experiência vivenciada. Por isso, a pesquisa se baseou em dados coletados por meio de experiências já vividas pelos sujeitos e suas impressões sobre essas vivências.

Esta Dissertação está organizada em cinco capítulos, iniciados por uma breve contextualização sobre o surgimento desta pesquisa. No capítulo um será apresentado o panorama da educação integral na atualidade, destacando as iniciativas governamentais referentes à educação integral, os marcos legais, a descrição do Programa Mais Educação e o estudo teórico realizado sobre a temática. No capítulo dois é abordada a escola na perspectiva da educação integral, repensando a escola, o trabalho escolar e a dinâmica curricular. No terceiro capítulo é apresentado o contexto de pesquisa, descrevendo a Escola Municipal de Ensino Fundamental Leonor Pires de Macedo e a experiência vivida na escola por meio do Programa Mais Educação. São verificados os documentos escolares e comentadas as relações entre esses, o trabalho escolar e a dinâmica curricular da escola.

No capítulo quatro é apresentada a organização da pesquisa, desde o planejamento, a coleta de informações, até a análise dos dados a partir das três questões de pesquisa. Já, o quinto capítulo apresenta a análise dos dados, respondendo a cada uma das questões de pesquisa. Esse capítulo apresenta também as possibilidades e os desafios encontrados e propõe um caminho para educação integral por meio de uma proposta de reestruturação do trabalho escolar. Por fim, apresentamos os resultados da pesquisa que estabelecem os caminhos para as conclusões e inconclusões acerca da educação integral. Chegamos ao fim da pesquisa cientes de que os resultados são apenas caminhos e que não sabemos o que é o "certo" e o que é o "errado", mas acreditamos que pensar sobre a educação integral é não ter certezas, o que não é de todo mal, pois conforme Paulo Freire "uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas" (1996, p. 28).

1 EDUCAÇÃO INTEGRAL NA ATUALIDADE

Para iniciarmos este capítulo, buscamos entender como as políticas se apresentam à sociedade e como se desenvolvem enquanto políticas educacionais. Tendo em vista que todo trabalho está permeado pelas políticas e o que gerou a pesquisa é um programa de governo que procura implementar uma política de Estado, sente-se a necessidade de introduzir brevemente o tema, contextualizando-o como premissa de pesquisa.

As políticas públicas fazem parte da sociedade, pertencem a um contexto histórico e viabilizam-se por políticas de Estado e políticas e/ou programas de governo. As primeiras configuram-se como políticas permanentes que possibilitam a ação do governo; e as políticas de governo como programas, projetos para uma determinada parte da sociedade e efetivadas por determinado governo, que estiver no poder (HOFLING, 2001). Dessa forma, a diferença entre ambas é, principalmente, a permanência das políticas de Estado mesmo com as trocas de governo.

As políticas públicas são "o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade" (HOFLING, 2001, p.31) a fim de minimizar desequilíbrios existentes na sociedade capitalista, de forma que "mais do que oferecer "serviços" sociais - entre eles a educação - as ações públicas, articuladas com as demandas da sociedade, devem se voltar para a construção dos direitos sociais" (HOFLING, 2001, p.40) diminuindo as desigualdades sociais presentes na sociedade. Esse entendimento acerca das políticas não pode ignorar a complexa relação entre sociedade e Estado, a participação de diferentes grupos ou setores nas decisões políticas, bem como a questão de poder que envolve as políticas.

Mesmo assim, podemos compreender que, de maneira geral, o surgimento de uma política pública ocorre quando um problema é reconhecido pelo Estado e, então, esse projeta uma política pública específica para tratar desse problema, para tratar de uma questão socialmente problematizada (AZEVEDO, 2001). Assim, as políticas surgem com um caráter macro, criadas para um coletivo de pessoas. E esse coletivo não ocupa o mesmo espaço, de forma que a ideia de contexto geral, da qual partem as formulações das políticas, nem sempre preveem as diferenças regionais ou as aspirações das pessoas que vivenciam os problemas, os quais

geram as políticas. Os formuladores de políticas, nem sempre tem todo conhecimento das necessidades das pessoas e nem de como fazer para que essas necessidades sejam sanadas através das políticas por eles formuladas. Segundo Ball (2011),

[...] a visão prevalente, embora normalmente implícita, é que a política é algo que é "feito" para as pessoas. Como beneficiários de primeira ordem, "eles" "implementam" políticas; como beneficiários de segunda ordem, "eles" são afetados positiva ou negativamente (p. 45).

Assim, as pessoas efetivam e são afetadas pelas políticas que lhes são disponibilizadas, ou seja, políticas prontas, já elaboradas, ficando evidente que as pessoas apenas se adequam às políticas e as desenvolvem. Porém Ball (2011) destaca, ainda, uma visão diferente quanto ao entendimento das políticas em relação às pessoas, quando afirma que,

[...] políticas colocam problemas para seus sujeitos, problemas que precisam ser resolvidos no contexto [...] as políticas normalmente não dizem o que fazer; elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou em que metas particulares ou efeitos são estabelecidos (p. 45-46).

As políticas geram movimentos de resolução de problemas, mesmo que nesses movimentos as decisões sejam norteadas pelas delimitações das próprias políticas. Promovendo movimentos de significação, de interpretação que os atores realizam sobre as políticas. De maneira que nenhuma política se efetiva na prática de forma "espelhada" a sua formulação. As políticas são ressignificadas pelas pessoas durante sua efetivação, conforme sua resolução frente aos problemas que as mesmas se deparam. Resolver esses problemas é trazer a política, que é ampla, para o contexto em que estamos inseridos.

Dessa forma, em ambos os casos, em que as políticas são "feitas para as pessoas" ou que as pessoas "resolvem situações" com auxílio das políticas, destinam-se e efetivam-se pelas pessoas e pelas situações vividas, que geram ou que se destinam as políticas. Dessa forma, cada política, mesmo sendo formulada a partir da ideia de contexto geral, ou seja, destinada ao coletivo de pessoas, organiza-se e confere identidade as suas ações conforme o local em que se insere e se desenvolve.

Torna-se implícito, ao refletir-se sobre as políticas públicas, pensar o que elas esperam das pessoas, pensar quais as performances docentes, que cada uma dessas traz em conjunto com suas ações, uma vez que as políticas públicas educacionais efetivam-se no cotidiano da escola, por meio do trabalho escolar desenvolvido nessas. O gestor, sendo ele parte da equipe diretiva ou o professor regente, é um dos principais efetivadores das políticas públicas educacionais. Segundo Dalla Corte (2015),

[...] é no cotidiano da gestão, conduzindo as ações educacionais de maneira a contemplar os princípios e mecanismos democrático-participativos, que se conquistam a coletividade e a expressão de qualidade do contexto socioeducacional local e nacional (p. 123).

Então, elaborar uma política é vivenciar na prática as ações decorrentes dessa, é concretizar a gestão de forma a dar consecução aos princípios da política de maneira coerente com a proposta que a criou e com os sujeitos a que se destina, constituindo um coletivo de participantes, os quais são o elo entre a política e sua implementação na prática. Esse elo se efetiva pelas pessoas que materializam as políticas em seus contextos, uma vez que as políticas públicas destinam-se à diferentes setores da sociedade.

O foco desta pesquisa está nas políticas educacionais, as quais se direcionam à esfera educacional. Nesse momento, pretende-se conhecer um pouco sobre a política educacional que trata da educação integral e que se efetua a partir da estratégia de ampliação da jornada escolar por meio do Programa Mais Educação. Esse, por sua vez, é um programa de governo, que surge no ano de 2007, e que foi implantado em diversas escolas de todo Brasil. A ideia de educação integral trazida pelo Programa Mais Educação já esteve em pauta em diferentes momentos históricos, porém com formatos variados.

Atualmente, a proposta de educação integral faz parte da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9.394/96) que propõe a ampliação da jornada escolar com a progressiva efetivação de escolas de tempo integral. Além disso, o Plano Nacional de Educação (2014) prevê a crescente estruturação de escolas de tempo integral no Brasil. Assim, o Programa Mais Educação configura-se como um programa de governo que possibilita atividades/oficinas como aspecto característico da ampliação da jornada escolar para no mínimo sete horas diárias, por meio de

atividades de contraturno, configurando-se como a iniciativa atual de indução à educação integral no Brasil.

1.1 HISTÓRICO DE INICIATIVAS GOVERNAMENTAIS REFERENTES À EDUCAÇÃO INTEGRAL

A trajetória da educação integral no Brasil é marcada por épocas e por iniciativas tanto governamentais como iniciativas de caráter pedagógico de alguns pensadores. Foi delineando-se ao longo dos anos, principalmente, por meio dos Planos Nacionais de Educação e das propostas de educação introduzidas em cada período histórico. Este capítulo tem o objetivo de resgatar as iniciativas de educação integral presentes no contexto da educação brasileira a partir do recorte temporal que inicia por volta de 1920 até os dias atuais.

Essas iniciativas tiveram idas e vindas ao longo dos anos, por meio de experiências como das escolas-classe e escolas-parque, dos Centros Integrados de Educação Pública - CIEPs, Centros Integrados de Atendimento à Criança - CIACs, Centros de Atenção Integral à Criança - CAICs. Houve legislações que destacaram a educação integral, como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e no Plano Nacional de Educação (2014), até que, atualmente, o Programa Mais Educação destaca-se como proposta de educação integral, como já citamos.

No século XX, por volta de 1920, iniciou-se um movimento de educação integral no Brasil que significava "uma educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais" (CAVALIERE, 2010, p. 249). Na década de 1930, com as inquietações sobre uma educação que não se voltasse à ascensão somente das classes dominantes, em meio a "uma democracia para poucos", surge um amplo contexto de manifestações. É lançado para o povo e para o governo, por um grupo de estudiosos, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Dessa forma, esse manifesto pode ser considerado como a "primeira tentativa de elaboração de um plano de educação para o país" (LIBÂNIO, 2012, p. 176) e introduziu a racionalidade científica na educação, por meio da proposta de uma escola pública, obrigatória, laica e gratuita. Esses princípios foram incorporados na Constituição Federal de 1934, que previa a elaboração de um Plano Nacional de Educação. Nesse sentido, pode-se entender que se iniciou um processo de "constituição do país" (TEIXEIRA, 1996, p.55). Para Teixeira (1996),

Só então passam a ter sentido as formulações legais da identidade de direitos de todos os cidadãos. Iguais perante a lei, primeiro; depois, iguais em face das oportunidades que a nação oferece. A igualdade de oportunidades manifesta-se pelo direito à educação e pela continuidade do sistema de educação, organizado de forma a que todos, em igualdade de condições, possam de ele participar e nele continuar até os níveis mais altos (p. 55-56).

Esse contexto de evidência das igualdades e do alargamento do acesso à educação emerge em um momento de luta pela educação, no qual os estudos de Anísio Teixeira retomaram a ideia de educação integral, porém, com uma nova visão de educação integral, em que a expansão e a manutenção da qualidade dos sistemas públicos foram foco dessa visão. Segundo Ferreira e Rees (2015), Anísio Teixeira destacava que "a efetivação da educação integral está subordinada à ampliação do tempo, sendo a escola de tempo integral a solução para melhorar a qualidade do ensino e atender às demandas da sociedade atual" (p. 230).

Além disso, em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, também representado por Anísio Teixeira, trouxe para debate a reconstrução da educação, de forma a organizar um sistema escolar laico, público e obrigatório para todos, que oportunizasse o desenvolvimento integral do ser humano (BRANCO, 2012). Para efetivar suas ideias de educação ampliada em tempos, turnos e atividades, Anísio Teixeira criou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, que foram prédios conjugados, chamados de escolas-classe e escolas-parque, nas quais se desenvolveram as ideias de educação integral propostas por ele, introduzindo a ideia de escolas articuladas com experiências de vida.

O funcionamento dessas escolas se dava da seguinte forma: "a escola-parque complementava de forma alternada o horário das escolas-classe e, assim, o aluno passava o dia inteiro no complexo, onde também se alimentava e tomava banho" (CAVALIERE, 2010, p. 256). Essas escolas atendiam os alunos de sete a quinze anos, organizados por idade, em jornadas escolares de oito horas diárias. Para Anísio Teixeira, a escola é a vida e não a preparação para a vida, sendo que o homem se forma na ação, no fazer-se (CAVALIERE, 2010). Essas escolas podem ser relacionadas com a ideia contemporânea de educação integral justamente porque se referem às experiências de vida, visto que a educação integral de nossa época prevê a importância desse aspecto e a presença dele na formação de cada um dos alunos.

Ainda nesse período, a história política brasileira passa por uma fase de grandes mudanças. A revolução de 1930 expulsa do poder a oligarquia cafeeira e entram no poder o Governo Provisório (1930 - 1934), o Governo Constitucional (1934 - 1937) e em seguida o Estado Novo (1937 - 1945). Na linha do tempo da educação no Brasil, durante a ditadura civil de Getúlio Vargas (1937 - 1945), a racionalidade esteve no controle político - ideológico por meio da política educacional. Durante o período entre 1945 e 1963, o Brasil viveu a República liberal, com a eleição de diferentes presidentes. Em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional propôs a distribuição de recursos públicos às escolas e o primeiro Plano Nacional de Educação, de 1962, estabelecia metas e critérios para aplicação dos recursos destinados à educação, mas não se constituía como uma lei.

De 1964 a 1984, a racionalidade tecnocrática na educação predominou com a ditadura militar. No período de 1985 à 1989, com o governo Sarney, propôs-se uma racionalidade democrática na qual, após a Constituição Federal de 1988, ficou determinada a instituição de um Plano Nacional de Educação por lei. O Plano Nacional de Educação e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional atuaram conjuntamente. Nessa época, teve-se a retomada da ideia de educação integral. Na década de 1980, o nome que ganha destaque é o do senador Darcy Ribeiro que, no governo de Leonel Brizola, no Rio de Janeiro, cria os Centros Integrados de Educação Pública, os CIEPs, que buscam a ampliação da jornada escolar a partir das amplas e bem pensadas instalações.

Os CIEPs e o governo da época pretendiam "realizar a grande virada da educação [...] a nova escola pretendia ser, portanto, o novo padrão de educação popular, voltada para a criança pobre" (MIGNOT, 2001, p. 158) de forma que o povo pudesse lembrar-se desse período da história como um governo que fez muitas escolas, que torna a escola capaz de suprir carências emocionais, nutricionais, intelectuais, culturais e sociais. Os CIEPs foram chamados de "Brizolões"³ devido ao governo da época e surgiram ainda as "Brizoletas"⁴, que previam atividades para além das 4hs de rotina escolar diária. Porém, conforme Mignot (2001),

³ O nome Brizolões era como os CIEPs eram conhecidos pelo povo, por terem sido criados pelo governador da época, Leonel Brizola.

⁴ Brizoletas eram pequenas escolas de madeira, criadas no governo de Leonel Brizola a fim de combater o analfabetismo.

Os defensores desta proposta, ao transformarem esta escola como modelo multiplicável, como a escola honesta, a escola do futuro, acabou negando a própria inspiração do projeto: contemplar a diversidade que a rotinização das práticas pedagógicas impedia. Abrigados em um projeto arquitetônico uniforme, presos a horários pré-estabelecidos para o seu funcionamento, generalizado como único modelo de escola, negaram assim os argumentos que justificariam a escola pública de tempo integral (p. 163).

Após a inserção e efetivação pedagógica pouco harmoniosa dos CIEPs, devido a muitas críticas pela falta de recursos para universalização dessas escolas, pela semelhança com o assistencialismo ou pela dificuldade de adaptação dos alunos e das famílias ao horário integral, resultaram em prédios e projetos abandonados, com poucos professores, alunos e famílias (CAVALIERE E MAURICIO, 2012).

Entre 1990 e 1992, durante o governo Collor, evidenciou-se a racionalidade financeira, que se preocupou com a relação empresarial custo-benefício na área educacional. Na década de 1990, houve os Centros Integrados de Atendimento à Criança, os CIACs, como um projeto com o objetivo de "prover a atenção à criança e ao adolescente, envolvendo a educação fundamental em tempo integral, programas de assistência à saúde, lazer e iniciação ao trabalho, entre outros" (MENEZES e SANTOS, 2016). Esses centros, com o fim do governo Collor, foram substituídos pelos Centros de Atenção Integral à Criança, os CAICs, durante o governo de Itamar Franco. Com o tempo, o abandono tomou conta das instalações, principalmente devido à falta de manutenção das estruturas.

Em meio ao governo Collor e de Itamar Franco (1993 - 1994) propôs-se um plano decenal para países do terceiro mundo. Esse foi proposto pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial. O plano não saiu do papel em 1993, pois houve o início do governo de Fernando Henrique Cardoso. Esse governo estabeleceu o Plano Nacional de Educação que retomou e deu continuidade ao plano de 1993. O Plano Nacional de Educação foi criado para estabelecer políticas e metas para o decênio (2001 - 2010), sendo que estados e municípios deviam criar seus planos estaduais e municipais baseados no Plano Nacional de Educação.

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 - 1998 / 1999 - 2002), retomaram-se as ideias das políticas educacionais conforme as diretrizes dos

agentes financeiros multilaterais como o Banco Mundial. Foram elaborados os Planos Plurianuais: Plano "Brasil em Ação", para o período de 1996 até 1999 e Plano "Avança Brasil", para o período de 2000 até 2003. Houve diversas ações na área educacional que contemplavam pontos como: financiamento, formação de professores, currículo, avaliação e gestão.

Em 2003, com o início do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 - 2006 / 2007 - 2010) buscou-se garantir a educação como um direito a partir do Plano Plurianual "Brasil para Todos", para o período de 2004 até 2007 e, na sequência, para o período de 2008 até 2011. Desse último fazia parte o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, que segundo o governo da época, era um plano de Estado e não de partido. O PDE reuniu iniciativas articuladas sob a abordagem do sistema educativo nacional e pretendeu a melhoria da qualidade da educação básica.

Esse conjunto de iniciativas confunde-se com as metas do Plano Nacional de Educação, lei 10.172 de 2001, por vez reproduzindo as ações, ora articulando-as, ora não as articulando. É instituído também, o Decreto 6.094 de 2007 que estabelece o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação. Nesse, no artigo 2º, inciso VII referiu-se a "ampliar as possibilidades de permanência do educando sob a responsabilidade da escola para além da jornada regular" (2007, p. 01), destacando a ideia de ampliação da jornada escolar. Ideia essa, presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9.394 de 1996 e no atual Plano Nacional de Educação, lei 13.005 de 2014.

O governo de Dilma Rousseff (2011 - 2014 / 2015 - 2016) dá seguimento à maioria dos programas do governo Lula, entre eles o Programa Mais Educação como principal proposta de efetivação da educação integral na atualidade. O programa se disseminou nas escolas como propostas de educação integral, a partir de atividades de contraturno escolar, com oficinas, monitores e a utilização do entorno como território educativo. Isso reafirmou os marcos legais que oportunizaram seu surgimento por meio de um programa de governo. O contexto político no qual surgiu, vinha ainda da eleição de um presidente proveniente de camadas populares, o que sinalizou que o "país poderia começar a tecer nova história" (LIBÂNEO, 2012, p. 188).

Ainda no ano de 2016, com o início do governo de Michel Temer (2016 - até este momento) o Programa Mais Educação sofreu reformulações e voltou às escolas

com o nome de Programa Novo Mais Educação. Apresentou algumas mudanças na organização das atividades e o foco dessas, mas seguiu como estratégia de implementação da proposta de educação integral nas escolas públicas brasileiras, que se enquadram no público de alcance do programa.

A trajetória da educação apresentada conforme as políticas de governo que passaram no país mostra que somente mais recentemente, o tema de educação integral começou a fazer parte da legislação, demarcando seu espaço na atualidade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) e o Plano Nacional de Educação de 2001 (Lei 10.172/01) e de 2014 (Lei 13.005/14) caracterizam-se como marcos legais das políticas de educação integral no Brasil.

1.2 MARCOS LEGAIS: LDB E PNE

A legislação educacional brasileira tem traços marcantes do "Manifesto dos Pioneiros da Educação" de 1932, no qual um grupo de educadores propunha a reconstrução da educação nacional. Esse manifesto influenciou a criação de um artigo na Constituição Federal Brasileira, que previsse a elaboração de um Plano Nacional de Educação. O primeiro Plano Nacional de Educação foi construído em 1962. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) institui a década da educação e prevê que o Plano Nacional de Educação tem um período para atingir seus objetivos e metas.

A partir disso, buscou-se nestas legislações, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/01 e lei 13.005/14), aspectos que remetam à educação integral como meta da educação nacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), no artigo 34, destaca a ideia de educação em tempo integral,

Art. 34. A jornada escolar do ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. [...] § 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996).

Esse artigo prevê o aumento progressivo da jornada escolar, para além das quatro horas da rotina diária que totalizam os duzentos dias e as oitocentas horas previstas pela legislação. A lei destaca ainda, que os sistemas de ensino definirão a

possibilidade de ampliação da jornada escolar, conforme a realidade de cada localidade. O Plano Nacional de Educação de 2001 (Lei 10.172/01), que estabeleceu metas para a década, valorizou a ideia da educação integral. Esse documento destacou, no item "2 - Objetivos e prioridades",

Garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino. Essa prioridade inclui o necessário esforço dos sistemas de ensino para que todas obtenham a formação mínima para o exercício da cidadania e para o usufruto do patrimônio cultural da sociedade moderna. O processo pedagógico deverá ser adequado às necessidades dos alunos e corresponder a um ensino socialmente significativo. Prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas (BRASIL, 2001).

Pretendia iniciar as ações de educação integral com as camadas sociais que tivessem maior necessidade desse atendimento. Ainda, no item "2.3 - Objetivos e metas", destaca duas metas para educação integral,

21. Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diário, com previsão de professores e funcionários em número suficiente. 22. Prover, nas escolas de tempo integral, preferencialmente para as crianças das famílias de menor renda, no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, a prática de esportes e atividades artísticas, nos moldes do Programa de Renda Mínima Associado a Ações Sócio-educativas (BRASIL, 2001).

A meta número vinte e um remete para o artigo já citado da LDB, que prevê o progressivo aumento do período de permanência na escola. A meta número vinte e dois adianta em sua redação, características do Programa Mais Educação, que posteriormente foi criado como programa de indução à educação integral.

Mais recentemente, voltou-se a refletir acerca dessa temática no Plano Nacional de Educação de 2014 (Lei 13.005/14) para o próximo decênio, em que, conforme a meta número seis, pretende-se "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), em atividades de pelo menos sete horas diárias, em favor da educação pública e de qualidade. O PNE (2014) destaca em suas estratégias,

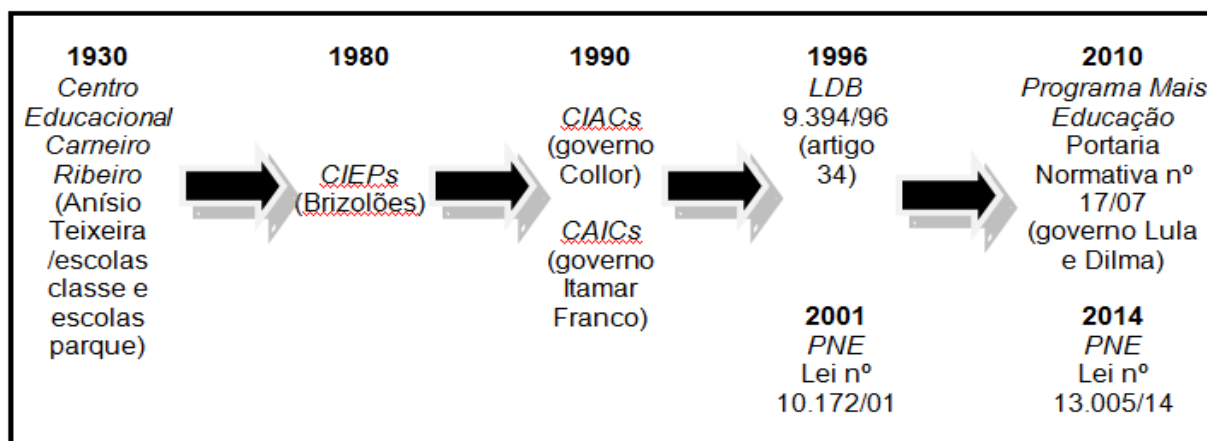
(6.8) Fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários; [...] (6.9) adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais (BRASIL, 2014).

As estratégias de implementação da meta de oferecer educação integral para alunos da educação básica remetem à proposta do Programa Mais Educação, no que esta se refere aos contextos educativos da escola e do território de que essa faz parte. E, ainda, a necessidade de aproveitar o aumento do tempo na escola em atividades de efetivo trabalho escolar.

O Programa Mais Educação é uma das ações decorrentes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), aprovado no Governo Lula em 2007. Nesse plano se encontram um conjunto de programas para executar as metas do PNE de maneira a sistematizar a educação. Segundo Bayer e Mainardes "o MEC assume que o PDE é um conjunto de ações que têm como princípios uma organização sistêmica da educação, ordenação territorial e desenvolvimento" (2012, p. 09).

O PDE apresenta inúmeros programas que o compõe, envolvendo quatro eixos norteadores: Educação Básica, Educação Superior, Educação Profissional e Alfabetização. O Programa Mais Educação, inserido no eixo Educação Básica, constitui-se como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da educação integral. Percebe-se que há uma linha do tempo de ações, cujo objetivo foi a educação integral, por meio de políticas educacionais desenvolvidas em diferentes esferas e instâncias de governo, iniciadas e substituídas ao longo do tempo, como pode ser observado na figura abaixo.

Figura 1 - Linha do tempo das políticas educacionais mais conhecidas no Brasil, e avanços sobre a educação integral.



Fonte: Elaborado pela autora.

O Plano Nacional de Educação de 2014 definiu que deveriam ser elaborados planos estaduais e municipais de educação, nos quais fossem apontados problemas e prioridades locais para serem atendidas na década de execução do plano. A estrutura dos planos estaduais e/ou municipais partia das características locais, incluídas nos planos, para embasar a formulação de diagnósticos. Esses dariam origem às metas e estratégias para sanar os problemas diagnosticados.

O Plano Municipal de Educação de Restinga Sêca organizou-se a partir da formação de comissões para elaboração do plano. As comissões de estudo e elaboração do plano foram: da educação infantil, dos anos iniciais, dos anos finais, dos diretores das escolas, do Conselho Municipal de Educação, da Secretaria Municipal de Educação, do sindicato dos professores municipais, da rede particular de ensino, da Secretaria Municipal de Finanças, da Secretaria Municipal de Planejamento, do Conselho Tutelar, das escolas estaduais, da Câmara Municipal de Vereadores, do ensino superior, do ensino técnico e profissionalizante, e dos pais de alunos das escolas municipais.

O Plano Municipal de Educação, na parte sobre o Ensino Fundamental, prevê no diagnóstico número sete (2015, p. 52), o qual se refere à educação integral, conforme o quadro a seguir.

Diagnóstico	Diretrizes	Objetivos	Metas	Prazos
7. Formação integral do ser humano.	Necessidade de atividades de educação em tempo	Proporcionar atividades, tempos, espaços que	Garantir a inserção gradativa da educação de	Durante a vigência deste plano (para com isso contemplar a

	integral, de modo a atingir 25% da demanda escolar.	contribuam para formação integral do ser humano.	tempo integral nas escolas do município, bem como recursos humanos, físicos e financeiros.	meta 6 do PNE 2014).
--	---	--	--	----------------------

Dessa forma, a meta municipal prevê a inserção gradativa de escolas de tempo integral no município com o objetivo de oportunizar o aumento da jornada escolar e com isso das atividades desenvolvidas na escola ou no entorno. A meta prevê a garantia, mas não define o espaço, possibilitando que esse não se limite ao espaço escolar, podendo oportunizar a utilização de ambientes externos para o desenvolvimento de atividades.

A meta municipal aponta para a necessidade da garantia, não só da inserção gradativa das escolas de tempo integral, mas da disponibilização de recursos humanos, físicos e financeiros, demonstrando que uma escola de educação integral não se faz apenas com a ampliação do tempo. Essa ideia pode ser percebida quando o diagnóstico cita "formação integral do ser humano", caracterizando que a formação do aluno deve ser evidenciada e não apenas o aumento da jornada escolar.

Mesmo que o Plano Nacional de Educação (2001), o Plano Nacional de Educação (2014) e o Plano Municipal de Educação de Restinga Sêca (2015) apresentem metas para educação integral, e essas podem ou não ser executadas, precisamos pensar, planejar, refletir sobre essas metas para que, quando forem efetivadas, possamos vivencia-las de maneira condizente com o contexto em que as escolas estão inseridas e com a proposta a que se destinam.

1.3 DESCRIÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17 de 2007 e pelo Decreto nº 7.083 de 2010, vem sendo cada vez mais evidente como proposta de educação integral atual. É uma política governamental de estratégia

para implementação da educação integral nas escolas, uma vez que, conforme o Manual Operacional de Educação Integral (2014), disponibilizado pelo Ministério da Educação (2014),

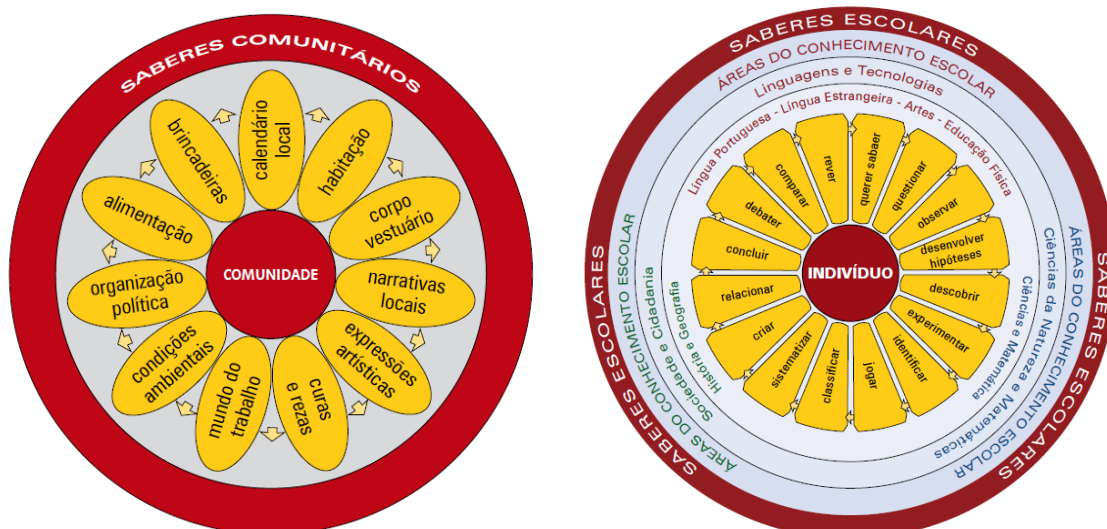
[...] integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da educação Integral. Trata-se da construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira. (Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p. 04).

Esse Programa vem disseminando a proposta de ampliação da jornada de tempo integral nas escolas públicas, com atividades que complementam a formação do aluno como parte da sociedade, com acesso às diferentes formas culturais que enriquecem a formação do cidadão. Para o Ministério da Educação (2015), a educação integral é um projeto educativo integrado, ou seja, que leva em conta a vida, as necessidades, e os interesses dos alunos, uma vez que,

[...] não se trata apenas de seu desenvolvimento intelectual, mas também do físico, do cuidado com sua saúde, além do oferecimento de oportunidades para que desfrute e produza arte, conheça e valorize sua história e seu patrimônio cultural, tenha uma atitude responsável diante da natureza, aprenda a respeitar os direitos humanos e os das crianças e adolescentes, seja um cidadão criativo, empreendedor e participante, consciente de suas responsabilidades e direitos, capaz de ajudar o país e a humanidade a se tornarem cada vez mais justos e solidários, a respeitar as diferenças e a promover a convivência pacífica e fraterna entre todos (Brasil, Ministério da Educação, consulta online).

A partir dessa ideia, o MEC propõe programas de educação integral, como o Programa Mais Educação, contexto desta pesquisa, que se destina ao ensino fundamental e pretende desenvolver atividades que prolongam o tempo diário de escola (mínimo de sete horas diárias). Além disso, pretende ampliar as oportunidades educativas dos alunos. A proposta parte da união dos saberes escolares com os saberes comunitários, a fim de estabelecer um conjunto de conhecimentos formadores do aluno, conforme pode ser visto nas mandalas que o programa propõe:

Figura 2 - Mandalas do Programa Mais Educação.



Fonte: BRASIL. Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas.– 1. ed. – Brasília : Ministério da Educação, 2009, p.41 e p. 45.

As atividades de educação integral compreendem ações de acompanhamento pedagógico das diversas áreas curriculares (linguagens, matemática, ciências, entre outras) e ações culturais (arte, esporte, lazer, etc.). Para isso, o Programa Mais Educação propõe a aprendizagem significativa dos estudantes, baseado no desenvolvimento de atividades que contemplam múltiplas dimensões humanas cognitiva, psicomotora, sócio afetiva, estética e ética. Dessa forma, incentivando a construção de projetos de vida (segundo o site de educação integral do MEC)).

A partir disso, o Programa Mais Educação é entendido como um programa que oferta atividades aos alunos, que promovam a formação do cidadão. O programa traz oficinas obrigatórias que direcionam para a aprendizagem formal, ou acompanhamento pedagógico, como é denominado no programa. Mas o leque de atividades/oficinas do programa é vasto. Além disso, o programa oferece atividades/oficinas com o propósito de melhorar o desempenho do aluno. Esse é entendido como a melhoria na aprendizagem e, também, nos relacionamentos interpessoais, na comunicação, no conhecimento de mundo, o que torna as atividades/oficinas em momentos culturais. Essa aprendizagem é proposta no Programa Mais Educação a partir da seleção, pela escola, de macrocampos⁵, que são:

- Acompanhamento Pedagógico;

⁵ Conforme Manual Operacional de Educação Integral, 2014, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Currículos e Educação Integral.

- Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica;
- Cultura, Artes e Educação Patrimonial;
- Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica;
- Educação em Direitos Humanos;
- Esporte e Lazer;
- Promoção da Saúde.

Desses, são escolhidos quatro macrocampos, sendo que o macrocampo acompanhamento pedagógico é obrigatório. Para cada macrocampo, escolhe-se uma atividade (dentro das atividades oferecidas pelo macrocampo) e seleciona-se um monitor que desenvolverá as atividades com os alunos. Esse monitor pode ser voluntário, acadêmico ou pessoa da comunidade que tenha alguma ligação com o tema das atividades e que recebe uma ajuda de custo para a alimentação e o deslocamento até a escola ou local onde se desenvolve a atividade. Ainda, segundo informações disponíveis no site do Ministério da Educação sobre a educação integral, o Programa Mais Educação,

Conta, em sua estrutura, com Comitês Metropolitanos ou Regionais, constituídos por representantes das secretarias, gestores escolares e outros parceiros, entre os quais as universidades, e Comitês Locais, formados por sujeitos do Programa Mais Educação na escola e representantes da comunidade escolar e do entorno. Esta estratégia de implementação e fortalecimento do Mais Educação constitui-se como espaço de articulação das ações e experiências e de construção de planos de ação coletivos. A definição de um paradigma contemporâneo de educação integral entende que o território da educação escolar pode expandir-se para além dos muros da escola, alcançando seu entorno e as cidades em suas múltiplas possibilidades educativas. É desejável que os conteúdos da base nacional curricular, Lei 9.394/96 (LDB), dialoguem organicamente com temas estruturantes e contemporâneos para a vida em uma sociedade que se afirma como republicana e democrática (Brasil, Ministério da Educação, 2015, consulta online).

A concepção do Programa Mais Educação parte da formação de uma rede de saberes que englobam os saberes populares ou comunitários e os saberes escolares. Esses saberes ligados à base nacional curricular comum e à legislação que delinea as decisões educacionais formam um conjunto de saberes a serem trabalhados na escola. A relação do Programa Mais Educação com os saberes populares é muito forte, visto que esses estruturam a organização do programa, uma vez que as oficinas são desenvolvidas por monitores que fazem parte da

comunidade e/ou que fazem parte do território em que a escola se situa. Em cidades pequenas, como na que se desenvolve esta pesquisa, o território de abrangência da escola vai muito além do entorno escolar. Do território fazem parte todos os lugares da cidade em que se constrói conhecimento, em que se viveram momentos de aprendizagem, seja esses a sala de aula, o pátio da escola ou a praça da cidade.

O programa prevê a colaboração de diferentes setores para que se efetivem as atividades na escola, uma vez que a operacionalização do programa é feita pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que repassa os recursos (de custeio e de capital) diretamente para a escola (em uma conta específica da escola, sob a responsabilidade do diretor e do Circulo de Pais e Mestres), para o ressarcimento dos monitores, aquisição de kits de materiais, contratação de pequenos serviços e compra de materiais. Além disso, também é repassado recurso pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), para o pagamento da alimentação dos alunos, uma vez que eles ficam no mínimo sete horas na escola e, por isso, realizam as refeições no ambiente escolar.

A equipe responsável pela efetivação do programa compreende: o coordenador municipal ou estadual do programa; o professor comunitário (coordenador do programa na escola); diretor da escola e comitê local (diretor, professor comunitário, profissional pela unidade executora-UEx-, professores, monitores, funcionários, alunos e outros representantes de entidades). O Programa Mais Educação é coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), em parceria com as Secretarias Estaduais e/ou Municipais de Educação. A seleção de lugares atendidos pelo programa foi realizada a partir da constatação de baixo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) nas zonas urbanas.

Em resumo, o Programa Mais Educação "atua provendo recursos as escolas, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), para que adquiram materiais didáticos, realizem adaptação e manutenção prediais e remunerem, pela Lei do Voluntariado (BRASIL, 1998), os agentes educacionais que desenvolvem as atividades" (CAVALIERE, 2014, p. 1212). É evidente que as políticas públicas ao serem implantadas, escolham os públicos com maior vulnerabilidade social, por isso, o Programa Mais Educação iniciou as atividades em escolas com baixo IDEB, caracterizando o programa como uma ação para melhoria do desempenho. Essa se refere às múltiplas dimensões humanas, entre essas a cognitiva, psicomotora, sócio

– afetiva estética e ética. Trabalhar com as múltiplas dimensões humanas, segundo Arroyo (2010), requer compreender que,

[...] na escola convivem sujeitos totais e não apenas mentes sem história, sem corpo, sem identidades, também são equacionadas como conteúdos da docência formar a curiosidade, a paixão de aprender, a emoção e vontade de conhecer, de indagar a realidade que vivem sua condição de classe, raça, gênero, sua idade, corporeidade, memória coletiva, sua diversidade cultural e social (p. 120).

É necessário levar em consideração que cada um é o sujeito principal de sua vida, que compõe sua história nas interações que faz parte. Essa interação, como parte da educação integral, não pode ser oferecida apenas para uma parcela da população, o que caracteriza o Programa Mais Educação como um direito de todos e não apenas das pessoas que estão em vulnerabilidade social. Entender o programa como o primeiro passo para a concretização de um direito de todos e não como uma ação assistencial é inerente à compreensão do que é educação integral. Nesse sentido, a política de educação integral pretendida pelo Ministério da Educação, através da estratégia do Programa Mais Educação, amplia a jornada escolar, ampliando o direito à educação básica e tentando inovar o significado das aprendizagens dentro da escola.

Em outubro de 2016, o Ministério da Educação lançou a primeira versão do documento orientador para a adesão dos municípios ao Programa Novo Mais Educação, instituído pela Portaria nº 1.144 de 10 de outubro de 2016. O programa é apresentado nesse documento como ação para atingir as metas 6 e 7 do Plano Nacional de Educação, as quais referem-se à educação integral e à qualidade da educação básica, respectivamente, e também como estratégia para melhoria do IDEB nas escolas. Prevê que,

A integração do programa à política educacional da rede de ensino e as atividades do projeto político pedagógico da escola; o atendimento prioritário tanto dos alunos e das escolas de regiões mais vulneráveis quanto dos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, bem como escolas com piores indicadores educacionais (MEC, 2016, p.3).

O Programa Novo Mais Educação facultou às escolas a indicação da carga horária de 5 ou 15 horas de atividades do programa, por meio do sistema PDDE Interativo. Nas 5 horas estão incluídas, obrigatoriamente, duas atividades/oficinas de Acompanhamento Pedagógico, sendo uma em língua portuguesa e a outra em

matemática. As escolas que optaram por 15 horas semanais de atividades, podem escolher, além das duas atividades/oficinas obrigatórias, mais três a serem realizadas nas 7 horas restantes, denominadas atividades complementares, no campo das artes, da cultura, do esporte e lazer.

Os responsáveis pelo Programa Novo Mais Educação na escola, englobam o articulador da escola, que coordena as atividades/oficinas. Os mediadores de aprendizagem, que são os monitores das atividades/oficinas de Acompanhamento Pedagógico, e os facilitadores, que são os monitores responsáveis pelas atividades/oficinas complementares na escola. Ambos os monitores são considerados voluntários conforme a Lei nº 9.608, de 16 de fevereiro de 1998. Os recursos do Programa Novo Mais Educação, correspondem ao período de oito meses e são destinados à despesas de custeio para ressarcimento das despesas de transporte e alimentação dos monitores e aquisição de material de consumo para as atividades/oficinas.

A escola tem autonomia para organizar a distribuição das atividades/oficinas, bem como o tempo de acordo com a indicação de 5 ou 15 horas. O monitoramento do programa prevê a elaboração de relatórios de atividades por meio do PDDE Interativo. E ainda a prestação de contas dos recursos recebidos pelas escolas no final do ano letivo. O Programa Novo Mais Educação retoma as ações de educação integral, oportunizadas pelo MEC e aponta como necessidade que "as atividades devem ser coordenadas pelo articulador da escola de modo a garantir sua articulação com o currículo e com as atividades pedagógicas propostas pelo sistema de ensino" (MEC, 2016, p. 8), reforçando a necessidade de compreensão e construção da escola de educação integral como proposta de instituição escolar.

Mesmo que o Programa Novo Mais educação retome as ações do Programa Mais Educação com algumas mudanças, essas não apresentam uma novidade como o nome do programa prevê a partir da nomenclatura "novo" que foi inserida. Pelo contrário, o programa segue com as oficinas/atividades de acompanhamento pedagógico e conforme a opção da escola, com mais três oficinas culturais e/ou esportivas.

1.4 ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL E/OU PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Durante a introdução desta dissertação, abordamos de forma sucinta os estudos sobre educação integral e/ou Programa Mais Educação a partir da literatura atual. Abordaremos agora de maneira mais detalhada, como se desenvolveu essa parte da pesquisa e as constatações a que chegamos. Pesquisamos a temática da educação integral e constatamos a presença de três categorias que permeiam os estudos sobre esse tema: políticas públicas e gestão da educação integral; educação integral e/ou Programa Mais Educação; e trabalho docente e currículo escolar.

Com essa pesquisa, pode-se perceber que na literatura atual, a educação integral é entendida de duas formas simultâneas: como uma maneira de cuidar os alunos durante o tempo que os pais trabalham, e como uma forma de oferecer-lhes conhecimentos para a vida. Essas duas formas complementam-se à medida que se apresentam na escola. Deixar os filhos na escola durante o tempo que os pais trabalham requer a ampliação do tempo da jornada escolar. Aumentar as horas que os alunos permanecem na escola, requer planejar atividades para serem desenvolvidas com eles.

Essas atividades, por sua vez, oportunizariam o desenvolvimento dos alunos, promovendo conhecimentos para a vida. Mas para que vida? Do pai trabalhador, que não tem tempo de "cuidar" do filho e repassa à escola essa função? Ou do sujeito que, ao ter conhecimentos para além das aprendizagens escolares tradicionais, aprende a ver-se no mundo como parte fundamental, sujeito que toma decisões baseadas em suas próprias escolhas? Enfim, pensar sobre o que é educação integral e sobre o que se quer com ela, faz refletir sobre muitas possibilidades que passam por aspectos assistenciais, práticos, "românticos" e, muitas vezes, por aspirações utópicas.

Diferentes autores descrevem que a educação integral vem sendo caracterizada erroneamente como lugar onde deixar os filhos para "salvá-los" da rua (PENTEADO, 2014), e está sendo confundida com permanecer na escola, primeiramente com vistas à saúde, alimentação, higiene e, só depois, com vista ao caráter pedagógico (FERREIRA E REES, 2015), reduzindo-se educação integral à ideia de cuidado e segurança das crianças (BRANCO, 2012). Concomitante a essa definição, vemos que a educação integral também é entendida como uma proposta em fase de experimentação (ZUCCHETTI, 2013), sendo que a ampliação do tempo de escola precisa acarretar melhoria da qualidade da educação, de forma a respeitar

tanto as realidades locais como os objetivos educacionais, por meio de políticas públicas consistentes, persistentes e equilibradamente ousadas (CAVALIERE E MAURICIO, 2012).

Assim, a educação integral se configura pela necessidade das famílias de terem as crianças e adolescentes protegidos e assistidos durante o período de trabalho dos pais; mas também configura-se com a lógica de que mais tempo diário de escola trará resultados escolares melhores (CAVALIERE, 2014), como experiências conjuntas, espaços de vida (CAVALIERE, 2002). E é nesse sentido que acreditamos na educação integral, em que mais tempo na escola traga vivências significativas, proporcione aprendizagens que façam sentido para o aluno. Estar na escola é estar "bem cuidado" mas, acima de tudo, é estar construindo saberes.

E, a partir de uma prática reflexiva e contextualizada, professores, monitores, alunos, direção escolar e comunidade consigam efetivar ações de educação integral para além da ampliação da jornada escolar. Ações para a formação de um aluno capaz de entender o contexto em que vive, de forma que Programa Mais Educação se amplie e deixe de ser apenas "a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola para acolher os filhos dos trabalhadores e atender as crianças que se encontram em vulnerabilidade social" (PIO e CZERNISZ, 2015, p. 248), que supere a inversão que diz que,

É uma proposta educacional que se diz preocupada com a qualidade educacional, com a formação crítica dos educandos, mas que, na verdade, as considera o motor do desenvolvimento econômico do país, buscando desenvolver programas educacionais para amenizar problemas sociais, como a vulnerabilidade social, a fome, o analfabetismo, a formação técnica, entre outros (p. 250).

E que, além de superar essa inversão, reafirme-se como a educação que visa o desenvolvimento do educando em sua totalidade, intelectual, física e social, por meio do contexto histórico em que estamos inseridos e dos conhecimentos histórico-científicos produzidos pela sociedade. Ainda, "educação integral se configura como a busca de melhoria na qualidade do ensino, por meio de uma formação mais completa e a proteção à criança em situação de vulnerabilidade social" (COELHO, 2012, p. 81) de forma que engloba o crescimento e o desenvolvimento, associado às múltiplas dimensões do desenvolvimento humano como, como afirmam Lerclerc e Moll (2012),

[...] 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 de/na escola (p. 96).

Assim, educação integral é considerada uma ação estratégica voltada para a garantia da atenção e do desenvolvimento integral de crianças e jovens (MENEZES, 2012). A Educação integral é, ainda, uma reflexão para além dos horários, é pensar no uso e no sentido do tempo educativo, nos períodos de permanência dos estudantes nas comunidades escolares e nas implicações dessa presença nesses locais (TORALES, 2012). Educação integral é formação global dos sujeitos, para além da escola, interligando escola e seu entorno, preparando para a vida (SILVA, BUSNELO e PENEZATO, 2014).

A escola precisa oportunizar uma experiência de ampliação da jornada escolar para transformar a cidade em território educativo, de forma que a escola faz parte de uma rede social para garantir a crianças, jovens e adolescentes o direito a uma educação integral (LEITE, 2012), o que pode ser entendido como transformações socioeducacionais na vida das crianças e adolescentes, tornando bairro e cidade locais educativos (TEMPONI e MACHADO, 2011). Utilizar o entorno da escola como parte dela, aproximando a comunidade do cotidiano escolar e criando laços de reciprocidade em que a praça da cidade é lazer, é aula, é aprendizado. No qual, conforme as sábias palavras de Anísio Teixeira, a escola deixe de ser a preparação para a vida e torne-se a própria vida. A educação integral deve permear o sentido da escola e das relações de aprendizagem, pois, segundo Freire (1996),

Se tivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação (p. 44).

Esse é o verdadeiro sentido da educação integral: que, partindo da escola, consiga interligar saberes do conhecimento popular aos saberes escolares, possibilitando que se aprenda a todo tempo e em todo lugar. Esse movimento requer foco no que se quer ensinar e abertura para aprender além do que se planejou.

Porém, o fato de se promover a ampliação da jornada não garante a articulação do currículo escolar com as práticas vivenciadas pelos alunos nas atividades/oficinas. Por isso, é necessário sincronizar, articular cada turno escolar que se desenvolve separado e independente um do outro, em que no turno fixo, de acordo com Lerclerc e Moll (2012),

[...] prevalecem as disciplinas tradicionais, que constituem o núcleo duro do currículo e os contraturnos flexíveis, em que prevalecem as atividades que procuram tornar o tempo escolar agradável. A superação dessa organização temporal e a vivência do tempo contínuo é um importante desafio a ser enfrentado (p. 96 e 97).

Perceber que as atividades/oficinas desenvolvidas por meio do Programa Mais Educação em contraturno promovem ações de educação integral nas escolas, uma vez que a divisão de turnos na escola não é decorrente do programa, mas sim, da forma como a escola se organiza. Essa estabelece o turno da manhã, o turno da tarde e o turno da noite, atribuindo a cada um as suas turmas, seus professores, suas rotinas. Esses turnos estão na mesma escola e seus professores são os mesmos. Dessa forma, as atividades de contraturno não podem descaracterizar a educação integral. Mas, para isso, é preciso que se compreenda que os diferentes saberes vividos na escola fazem parte desse contexto, independente do turno em que se realizam. Nas palavras de Arroyo (2010),

Vejo com grande otimismo essa nova consciência profissional que não secundariza conteúdos, que não empobrece a experiência escolar dos educandos nem dos educadores, antes a enriquece, porque de tal maneira prioriza a função social e cultural da escola que amplia sua função educativa (p. 120).

Com isso, os saberes populares e os saberes escolares se agregam, formando a rede de saberes que caracteriza a educação integral. Constrói-se e [re] constroem-se aprendizagens entre professor, alunos e comunidade escolar. E essa construção e [re] construção que busca aproximar os turnos e contraturno, parte da necessidade de que é preciso articular as atividades na escola. Dessa forma, se faz necessário pensar que relações podem ser estabelecidas entre as ações desenvolvidas no Programa Mais Educação e a proposta pedagógica da escola. De maneira que se consiga articular o trabalho escolar com as atividades oferecidas pela escola no contraturno, sejam essas eminentemente expressas como ampliação

da jornada escolar, ou como "projetos da escola", de forma a suscitar possibilidades nas formas de organização do trabalho escolar para concretizar uma proposta de educação integral na escola.

É necessário entender que a visão acerca da divisão de turnos precisa ser superada, no sentido que não é esse o problema da efetivação da educação integral, mas sim a maneira como essa é vista e tratada pelos sujeitos que a vivenciam. O turno escolar precisa ser entendido como uma forma de organização da escola. Não queremos ficar um ou dois turnos na escola, o que nos interessa é ficar na escola. E estar na escola é participar de atividades articuladas ao currículo escolar composto pelos saberes escolares e pelos saberes populares, onde ambos fazem parte da proposta pedagógica da escola, independente do turno em que se realizam. A partir disso, questiona-se que aspectos interferem na articulação do trabalho escolar com a proposta do Programa Mais Educação, de forma que se estabeleça um elo entre esses dois.

O Programa Mais Educação não apresenta uma proposta clara de currículo, o que abre caminho para que se possa organizar esse a partir da realidade do contexto escolar e da proposta de educação integral trazida pelo programa (MOREIRA, 2013). Uma vez que o tempo é ampliado, amplia-se, também, o currículo, diversificando-o em áreas ou campos do conhecimento que são sugeridos pelo Programa Mais Educação e que são obrigatórios conforme o programa, mas que, também, podem ser em parte, escolhidos ou tomados como parâmetro pela escola. Porém, mesmo que a escola esteja ciente disso, mesmo que realize as atividades/oficinas, a pesquisa indica que não têm ocorrido mudanças significativas no contexto escolar, visto que para Dolabela (2012),

[...] grande parte das escolas trabalha com atividades ministradas no mesmo formato das disciplinas regulares, ou seja, de forma cognitivista e fragmentada e não integrada às áreas ou campos do conhecimento e à vivência cotidiana, como sugerem as propostas de educação integral (p. 96 e 97).

Essa situação de descompasso e de fragmentação das atividades dificulta a integração do currículo da escola com as atividades inseridas com o Programa Mais Educação. Com isso, organizar o currículo escolar é situá-lo ao contexto da escola, fazendo com que as atividades/oficinas do Programa Mais Educação façam parte da escola. Percebe-se que "é como se a escola recebesse em seu espaço físico

atividades extraclasse que não estão articuladas necessariamente com a proposta da escola e, portanto, não estão integradas com o projeto maior da escola e permanecem na informalidade" (MOREIRA, 2013, p. 130). Assim, cria-se uma escola dividida em duas, onde se desenvolvem o turno regular e o contraturno, como se fossem atividades diferentes dividindo um mesmo espaço: a escola. Parte dessa divisão pode ser caracterizada pela falta de conhecimento das atividades do Programa Mais Educação pelos próprios professores, que dificilmente fazem parte da seleção de atividades/oficinas. Para Moreira (2013),

[...] por conta do processo de seleção das atividades do Programa estar restrito a reflexão do professor comunitário e da equipe diretiva, sem relação direta com o projeto da escola, os professores não participam da definição das atividades dos macrocampos e, muitos deles, até desconhecem a proposta do Programa e ficam sabendo das informações somente através dos alunos (p. 131).

Assim, a integração entre as aulas regulares e as atividades/oficinas passa a ser de difícil alcance, pois como o professor poderá planejar suas aulas de forma integrada com uma atividade que desconhece? A partir disso Moreira (2013) realizou uma pesquisa em que elencou três formas de integração presentes em escolas participantes Programa Mais Educação: o Programa Mais Educação e a escola como formas isoladas que acontecem no mesmo local; o currículo formal como guia para o Programa Mais Educação; e a busca da escola pelo tempo a mais na escola de forma a iniciar a aproximação curricular. Para essa última forma citada, Moreira (2013) atribui a afetividade como aspecto facilitador da aproximação curricular, pois a aproximação entre os currículos,

[...] tem possibilitado a boa convivência entre os diversos agentes e, aos poucos, propiciando o diálogo entre currículos através de ações conjuntas iniciais. Condicionado ao tempo de implementação do Programa na escola, a estabilidade dos monitores tem influência no estabelecimento dessa relação (p. 162).

A partir disso, percebe-se que o tempo do programa na escola possibilita vivências e a partir dessas, aprendizagens que podem aprimorar a sistematização do programa na prática, além de que os monitores criam laços e esses podem favorecer as relações com os professores, encurtando a distancia entre a escola e o Programa Mais Educação. A organização do trabalho nas escolas que sediam o Programa Mais Educação, tem um grande desafio, que é incorporar os saberes

trazidos nas oficinas aos saberes produzidos na escola. A esse desafio convém chamar de integração curricular, mas não somente na perspectiva de uma lista de conteúdos que se amplia, mas em práticas cotidianas que se ampliam e que precisam fazer parte do trabalho do professor em sala de aula, mas, além disso, fazer parte de toda comunidade escolar.

É nesse sentido que voltamos a destacar a importância da maneira de ver a educação integral na escola como uma rede de saberes. Compreender que o currículo escolar precisa abrir-se aos conhecimentos cotidianos, não diminuindo sua importância, mas agregando saberes populares. Dessa forma valorizando os saberes dos alunos, dos professores, das situações cotidianas, exaltando reflexões sobre turnos, professores e monitores. Para Vasconcelos (2012) é preciso, portanto,

[...] construir uma relação dialogada entre professores e alunos no fazer pedagógico. Esse diálogo passa necessariamente pela gestão escolar, pela participação da família na vida da escola, pela avaliação da aprendizagem conduzida de forma diagnóstica e formativa pelos professores, pela relativização das avaliações como *Prova Brasil*, *Provinha Brasil* e *Enem* como balizadoras da organização do trabalho pedagógico na escola. Trata-se da mediação entre escola tradicional e escola libertadora, fortalecida pelo exercício da participação (p. 259).

Para isso, é preciso compor uma rede de aprendizagens significativas, que ultrapassem a simples ideia de ampliação do tempo na escola, uma vez que ampliar o tempo dos alunos na escola sem uma verdadeira articulação na dinâmica curricular é apenas ampliar o assistencialismo, a proteção social, dentro da esfera da educação, e o que se quer é ampliar a qualidade da formação dos alunos, ou seja, além de ampliar a jornada na escola é preciso ampliar o sentido das atividades curriculares realizadas nesse tempo a mais.

Mesmo que o Programa Mais Educação tenha falhas, apresenta também avanços como estratégia de políticas públicas de educação integral, pois "pode vir a ser uma contribuição histórica, e constitui na atualidade um avanço no quadro da política educacional em sua busca pela melhoria da qualidade da escola pública" (VASCONCELOS, 2012, p. 260), de forma que é um marco da atualidade como tentativa e, também, como reflexão a respeito da educação integral.

A educação integral, como vem sendo exposto até este momento, não é uma ação isolada e depende intrinsecamente dos atores que compõem os diferentes espaços de que faz parte, seja a comunidade, os alunos, os monitores, a equipe

diretiva, os professores. Porém, conforme Freitas (2013) questiona, "e o professor, estaria ele (re) compondo-se para encaixar-se a esse novo modelo de escola?" (p. 109). O professor precisa ter consciência de que faz parte desse contexto, pois é peça fundamental nas ações de educação integral e por isso precisa fazer parte do movimento escolar por uma educação articulada. Mas será que estão cientes disso? Cientes de que a mudança também passa por eles, os professores? Para Ferreira (2012),

[...] a formação continuada baseada na ação docente é fundamental para assegurar a qualidade de aprendizagem dos estudantes, tendo-se em vista a contribuição da reflexão sobre a prática/teoria que os docentes realizam sobre o seu próprio modo de ensinar (p. 61).

Partindo desses pressupostos, os professores precisam perceber que, além de atividades/oficinas realizadas nas escolas, eles são os maiores responsáveis pela efetivação de uma educação que possa ser chamada de educação integral. As atividades isoladas e atreladas à descontinuidade, como monitores que desistem das atividades/oficinas, recursos financeiros atrasados e a utilização de lugares públicos para atividades como forma de não investir na infraestrutura das escolas, não garantem educação de qualidade.

Assim sendo, é preciso "investimento na formação inicial e continuada dos profissionais da educação com a consequente introdução do tema da educação integral nos currículos para formação de professores" (FERREIRA, 2012, p.84) e, ainda, qualificação em serviço, de forma que todos os professores desenvolvam uma práxis pedagógica que se fundamente na educação integral e na prática coerente ao contexto escolar. Ciente de que ser um cidadão quer dizer participar da sociedade do país, "e a escola constitui espaço privilegiado para esse aprendizado, e não apenas para ensinar a ler, escrever e contar, habilidades importantes, mas insuficientes para a promoção da cidadania" (LIBÂNEO, 2012, p. 166).

A ampliação da jornada escolar aumenta o tempo em que o aluno permanece na escola, aumenta o número de atividades que esse realiza, aumenta as refeições, os professores, os funcionários, os espaços. Esse aumento na estrutura e na organização da escola viabiliza as ações da escola de tempo integral, porém não garante que as ações vividas pelos alunos na escola caracterizem a educação integral. É preciso entender que o resultado de uma escola de tempo

integral é a educação integral. E que essa leva em conta o aluno e suas múltiplas aprendizagens. Essa reflexão se fundamenta no entendimento das pessoas que fazem parte da escola, sobre a educação integral. O entendimento, por sua vez, necessita do comprometimento e da intenção coletiva de fazer ser eficiente essa proposta escolar.

2 A ESCOLA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

2.1 DE QUE ESCOLA ESTAMOS FALANDO?

A escola é uma instituição onde todos nós passamos vários anos de nossa vida - é onde nos constituímos estudantes. A palavra escola tem sua origem na forma grega Skhole, e na forma latina Schola, significa um momento de lazer, um momento de descanso, estudo prazeroso⁶, lugar do ócio, tempo livre. Logo, a escola tem sua origem como um lugar frequentado por quem tivesse tempo livre.

A origem da escola está intrinsecamente ligada às relações de trabalho. Nas comunidades primitivas, os homens trabalhavam coletivamente para sua existência e, ao mesmo tempo em que se educavam, educavam as novas gerações. No Antigo Egito, a educação se dava a partir de preceitos morais e comportamentais. Na Grécia a educação iniciava na família e baseava-se em "assistir e observar antes de começar". Em Roma, o primeiro educador era o pai. Mantinham, assim, o modo de produção comunal, em que tudo era feito em comum, não havendo divisão de classes. Trabalho e educação desenvolviam-se conjuntamente.

Segundo Saviani (2007), "o desenvolvimento da produção conduziu a divisão do trabalho e, daí, a apropriação privada da terra, provocando a ruptura da unidade vigente nas comunidades primitivas" (p. 155). Assim, teve início a divisão de classes entre os proprietários e os que não são proprietários de terra. Basicamente, os primeiros eram os detentores das terras enquanto os segundos eram os escravos, o que configurou o modo de produção escravista. Com a divisão de classes, passou-se a ter uma separação entre a educação dos homens livres (classe proprietária), centrada em atividades intelectuais, e educação dos escravos (classe não proprietária), centrada no trabalho. Da educação dos homens livres originou-se a escola. Saviani (2007) destaca que,

Desenvolveu-se, a partir daí, uma forma específica de educação, em contraposição àquela inerente ao processo produtivo. Pela sua especificidade, essa nova forma de educação passou a ser identificada com a educação propriamente dita, perpetrando-se a separação entre educação e trabalho (p. 155).

⁶ Conforme <http://www.dicionarioetimologico.com.br/escola-liceu/>, acesso em 09/07/16.

A partir desse momento, a escola se institucionaliza, junto com a evidência da divisão da sociedade em classes. A classe dominante, proprietária de terras, dispõe de tempo livre para organizar-se para a escola, enquanto a classe dominada, os não proprietários de terras, continua com a educação atrelada ao processo do trabalho. A escola segue relacionada aos modos de produção, sendo "o modo como se organiza o processo de produção - portanto, a maneira como os homens produzem os seus meios de vida - que permitiu a organização da escola como um espaço separado da produção" (SAVIANI, 2007, p. 157).

Na Idade Média, a escola é marcada pela influência da igreja e a educação cristã permanece por muitos anos como orientação nas escolas. Ainda com o modo de produção escravista, a sociedade feudal, que produzia para as necessidades de consumo, intensificou a produção gerando excedentes que ativaram o comércio, surgindo a sociedade capitalista e por sua vez o modo de produção capitalista. Nesse contexto, a escola tornou-se a viabilizadora do acesso a uma nova sociedade produzida pelos homens, por meio de uma cultura intelectual, em que a produção para subsistência deu lugar às trocas por meio de processos contratuais, que podiam ser aprendidos na escola pela leitura e escrita.

Após a Revolução Industrial, a escola novamente apresentou-se como a promotora do acesso a mais uma nova sociedade. Uma sociedade em que a operacionalização das máquinas trazidas pela revolução, podia ser aprendida na escola. A "fé foi substituída pela razão" e a educação cristã passou a dar espaço para uma escola baseada na educação científica, em que a universalidade, a gratuidade, a estatalidade e a laicidade emergiram como características da nova escola que se estabeleceu, nesse momento da história. A educação, como reflexo da sociedade, desencadeou a democratização do ensino e uma nova maneira de ver a escola. Para Teixeira (1996),

A forma democrática de vida funda-se no pressuposto de que ninguém é tão desprovido de inteligência que não tenha contribuição a fazer às instituições e à sociedade a que pertence; e a forma aristocrática, no pressuposto inverso de que a inteligência está limitada a alguns que, devidamente cultivados, poderão suportar o ônus e o privilégio da responsabilidade social subordinada os demais aos seus propósitos e aos seus interesses (p. 23).

A partir disso, na sociedade democrática, ao contrário das sociedades aristocráticas em que o nascimento em uma família proprietária de terras asseguraria o acesso escolar, o direito e o dever de estar na escola asseguram o

acesso de todos à escola. A escola se apresenta de maneira igual para todos pela primeira vez em toda sua trajetória. Porém, conforme Teixeira (1996),

É verdade que a democracia, em seus documentos legais, sublinhava a liberdade de expressão, de reunião e de organização. Ao lado da liberdade de ir e vir, estas novas liberdades sempre se ergueram como as grandes liberdades da época. Mas não se estendiam elas senão àqueles poucos que formavam a classe ascendente. Todas essas liberdades estavam, com efeito, subordinadas a uma condição fundamental: a de educação. O homem precisa educar-se, formar a inteligência, para poder usar eficazmente as novas liberdades (p. 27).

A educação seguia com acesso restrito a poucos, na maioria das vezes privada, configurando-se como um direito fora do alcance do povo. Ainda segundo Teixeira (1996), "a caracterização da educação como direito individual, assegurado pelo Estado, isto é, como interesse público, é coisa relativamente recente e apenas nesse século devidamente generalizada" (p. 38). Nesse sentido, a escola democrática que emerge no contexto da sociedade democrática parece ser justa. Mas, essa ideia de escola justa surge em um contexto em que "as sociedades democráticas escolheram convictamente o mérito como um princípio essencial de justiça: a escola é justa porque cada um pode obter sucesso nela em função de seu trabalho e de suas qualidades" (DUBET, 2004, p. 541).

Porém, a partir dessa concepção a escola ignorou as diferenças individuais presentes no contexto escolar decorrentes das desigualdades sociais. A sociedade democrática, que postula a igualdade entre todos, não pode fechar os olhos para a história da escola, para a história da educação fortemente marcada pela divisão de classes e acreditar que somente o fato de dar as mesmas possibilidades a todos, promoveria a meritocracia de forma justa. Conforme Dubet (2004),

[...] é preciso aprender a defender outros princípios de justiça e a combiná-los com um modelo meritocrático. É necessário introduzir uma dose de discriminação positiva a fim de assegurar maior igualdade de oportunidades. "É preciso também garantir o acesso a bens escolares fundamentais, ou, para afirmar de modo mais incisivo, a um mínimo escolar" (p. 553).

A escola justa, numa sociedade democrática, se faz com ações que promovam a equidade de possibilidades. Como destaca o autor, promovendo a igualdade de condições independente das desigualdades sociais. Essas, fazendo

parte da sociedade capitalista, tem a escola como promotora de ações que atenuem as desigualdades escolares, não produzindo, por sua vez, mais desigualdades sociais. Para Teixeira (1996),

A sociedade democrática só subsistirá se produzir um tipo especial de educação escolar, a educação escolar democrática, capaz de inculcar atitudes muito especiais e particularmente difíceis, por isto que contrárias a velhas atitudes milenárias do homem. Terá de inculcar o espírito de objetividade, o espírito de tolerância, o espírito de investigação, o espírito de ciência, o espírito de confiança e de amor ao homem e o da aceitação e utilização do novo - que a ciência a cada momento lhe traz - como um largo e generoso sentido humano (p. 43).

Essa escola, baseada na abertura ao novo e que sabe conviver com o outro, será capaz de se fazer enquanto escola democrática que assume os princípios democráticos como alicerce de sua estrutura. A trajetória da escola deve culminar em uma instituição que precisa desempenhar verdadeiramente os preceitos democráticos da sociedade de que faz parte. Como pode ser visto nessa retrospectiva sobre a origem da escola, o contexto histórico e social sempre esteve atrelado à educação.

Segundo Canário (2006), "um balanço da educação no século XX é quase inevitavelmente um balanço da educação escolar, na medida em que a instituição escolar foi, progressivamente, tornando-se o único ponto de referência de toda ação educativa" (p.13). Assim, o percurso da educação ao longo do tempo, é o percurso da escola, marcada pela hegemonia da forma escolar de ensinar que confere somente à escola o fazer da ação educativa, desvalorizando os saberes extraescolares, e tornando toda forma não escolar de aprendizagem, semelhante à escola. A invenção da forma escolar, segundo Vincent (2001) tem início entre os séculos XVI e XVII, no Período Medieval. Nesse contexto histórico aparece a relação social entre um "mestre" e um "aluno". Essa relação precisa de um lugar diferente dos lugares onde se realizam as atividades sociais para se desenvolver: a escola.

Desse modo, estabeleceu-se um espaço fechado e um tempo previsto, compondo a forma escolar em seu aspecto organizacional. O aspecto pedagógico da forma escolar se realiza na produção das "disciplinas" escolares. Essas se dão nas relações de submissão aos princípios e regras que regem a escola. Para Vincent (2001), as características da forma escolar são "a constituição de um universo separado para a infância; a importância das regras na aprendizagem; a organização racional do tempo; a multiplicação e a repetição de exercícios" (p. 38).

Dessa maneira, a função da escola é aprender a seguir regras, uma maneira de socializar-se, nas palavras do autor "o modo escolar de socialização" (VINCENT, 2001, p. 38).

A forma escolar parte de uma concepção de que o que é ensinado vem de fora do contexto vivido, organizando os tempos em períodos de aula e os espaços em salas de aula. Esse modelo organizacional se naturalizou ao longo dos anos, sendo que a compartimentalização das disciplinas, dos horários e do currículo escolar como listas sequenciadas, permanece até hoje.

Conforme Arroyo (2012), o sistema escolar segue uma lógica temporal que o estrutura de forma sequenciada, e que, como citamos, foi instituída faz muitos anos. A escola organiza os tempos e os espaços do professor, do aluno e dos conteúdos. Segue uma lógica transmissiva em que os conteúdos a serem transmitidos são o eixo central das séries, disciplinas e cronogramas. Essa lógica apresenta um caráter que precede e acumula os conteúdos, em que um ano escolar precede o outro, um trimestre escolar precede o seguinte, onde a partir de um ritmo médio de aprendizagem, se organiza o currículo escolar.

Essa lógica temporal, rígida e duradoura, tem explicação, segundo o autor, na "relação entre o ordenamento do tempo escolar e a construção das idades e tempos de vida" (ARROYO, 2012, p. 200) em que foi sendo necessário "criar instituições e tempos específicos de socialização e formação de crianças, adolescentes e jovens" (ARROYO, 2012, p. 201) e com isso, a escola. E mesmo que hoje se discuta sobre a eficiência da forma escolar e até mesmo da escola, segundo Alarcão (2001), no momento em que vivemos,

[...] mesmo que, por força das novas tecnologias, a aprendizagem desprenda-se da necessidade de espaços coletivos e tempos simultâneos, ela não deixará nunca de realizar-se em contexto, talvez em comunidades aprendentes interconectadas, às vezes globalmente interconectadas. Nem por isso se poderá deixar de pensar em escola. Com novas configurações; porém, na sua essência, escola (p. 10).

Isso mostra que a escola segue como instituição educativa corresponsável, uma vez que não faz isso sozinha, pela formação dos seres humanos, em que, mesmo que a sociedade evolua, como evoluiu ao longo da trajetória da escola, essa se mantém a mesma. Conforme Gama e Terrazan (2015),

A escola é um exemplo de instituição tradicional que tem demonstrado uma imensa capacidade em sobreviver e a resistir às constantes transformações ocorridas na humanidade ao longo das últimas décadas. Assim como, também é um bom exemplo de instituições que mantêm as características que possuíam no início de sua existência. Ficando a margem dessas discussões e renegando um papel social fundamental, de socialização dos indivíduos por meio dos conhecimentos que ensina (p. 17).

É a partir dessa desconexão com o mundo contemporâneo e da sua incapacidade de adequar-se às mudanças da humanidade de forma realmente coerente, que se constitui a escola atual, onde o sentido da instituição escolar encontra-se atrelado ao sentido de que educação se quer concretizar, mas que também se mantém enormemente distanciado do mundo atual. Esse descompasso da escola com a sociedade atual remete à questão: para que servem as escolas? Se essas não conseguem se manter atualizadas com o momento, mesmo depois de passar por diferentes contextos de existência, porque seguem existindo? E existem escolas em todo o mundo. Nesse sentido, Young (2007) descreve que o papel das escolas está no conhecimento que essas transmitem, diferencia o conhecimento escolar do não escolar.

Segundo Young, "para fins educacionais, alguns tipos de conhecimentos são mais valiosos que outros, e as diferenças formam a base para diferenciação entre conhecimento curricular ou escolar e conhecimento não escolar" (2007, p. 1293-1294). Esse conhecimento valioso, denominado pelo autor como "conhecimento poderoso" é o que deve ser ensinado pela escola. Ensinar aos alunos um conhecimento que não é aprendido fora da escola: por esse motivo as escolas continuam a existir (Young, 2007). O conhecimento poderoso refere-se a "fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo" (YOUNG, 2007, p. 1294). Esse é um conhecimento que independe do contexto em que se aprende e também é chamado de conhecimento teórico, é aprendido na escola. Diferentemente dos conhecimentos que dependem do contexto, que podem ser aprendidos nas atividades cotidianas.

A escola, ciente do conceito de diferenciação do conhecimento serve para disponibilizar a todos que nela passam o conhecimento eficiente, a fim de "capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho" (YOUNG, 2007, p.1294). Nesse sentido, a escola se torna um lugar de acesso ao conhecimento local e universal, decorrente de uma proposta curricular que

diversifique as aprendizagens, aproxime-se do contexto social e evidencie o conhecimento poderoso. Para isso, é preciso uma nova racionalidade do que é a escola, do que queremos que seja a escola. Para Alarcão (2001),

[...] essa nova maneira de pensar e de agir tem implicações ao nível da escola e reflete-se na maneira como se concebe a formação e o currículo, como os professores percebem e concretizam a sua prática pedagógica, como os alunos vivem o seu ofício de estudante. Além disso, repercute-se no papel que se atribui aos professores, aos alunos e aos funcionários e nas dinâmicas de desenvolvimento que as escolas introduzem (p. 11).

Uma nova racionalidade de escola remete a um olhar criterioso para a escola, que perceba o que passa sem ser visto no cotidiano escolar, pois é o cotidiano da escola que a torna escola, nas ações pensadas ou não, dos professores, dos funcionários, da equipe diretiva, dos processos de gestão escolar. Ações permeadas pela concepção de cada um sobre o que é formação, o que é currículo, o que são as interações entre as pessoas que compõe a escola. E ainda, o que isso tem a ver com a escola enquanto instituição educativa. Diante disso, é necessário compreender como é a escola, como essa se organiza, como organiza suas atividades, seus valores, seu cotidiano, enfim, entender a cultura existente dentro da escola.

Para isso, partimos da ideia de Nóvoa (1992), de que a escola, como instituição educativa, organiza-se de acordo com três aspectos: estrutura física, a qual corresponde à dimensão da escola, a organização física dos espaços, dos recursos da escola, etc.; a estrutura administrativa, de que fazem parte a gestão, a direção, as decisões, os recursos humanos, etc.; e a estrutura social, em que está o relacionamento entre alunos, professores, funcionários, pais, enfim, a cultura organizacional da escola. Esses aspectos estão inter-relacionados dentro da escola, uma vez que não se apresentam separadamente no cotidiano escolar. Além desses aspectos, existem algumas características das instituições escolares que lhes conferem bom funcionamento, a saber: a autonomia e a liderança organizacional através do envolvimento da comunidade educativa na escola; a articulação curricular e a otimização do tempo.

Assim sendo, essas premissas determina de forma a melhor organizar as aprendizagens; a estabilidade profissional e a formação de pessoal como aspectos de valorização e pertencimento dos professores à escola; a participação dos pais, o

reconhecimento público e o apoio das autoridades, como forma de motivação aos envolvidos com a instituição escolar (Nóvoa, 1992). Essas características remetem à cultura organizacional da escola, que demonstram como é a escola a partir de valores, crenças, objetivos, currículo, linguagens, arquitetura, normas, procedimentos, etc., constituindo a cultura escolar presente nas escolas e que determina a concepção de escola e de educação presente em cada instituição.

A cultura escolar remete à formação e socialização do indivíduo, de forma que "toda educação é sempre educação de alguém por alguém" (FORQUIN, 1993, p. 10). Assim acaba por transmitir conhecimentos que já existem de forma que o que se ensina à alguém é um "conteúdo" que já foi aprendido por quem agora o ensina. Dessa forma, o "conteúdo" da educação conforme Forquin (1993) é a cultura, mesmo sendo essa uma denominação muito ampla, visto que a cultura é,

Considerada como o conjunto dos traços característicos do modo de vida de uma sociedade, de uma comunidade ou de um grupo, aí compreendidos os aspectos que se podem considerar como os mais cotidianos, os mais triviais ou os mais 'inconfessáveis' (p. 11).

Por isso o homem como um "ser de cultura" se relaciona por meio dessa, vive-a e transmite-a por meio das gerações. Segundo Forquin (1993, p. 13), a cultura "nos precede, nos ultrapassa e nos institui enquanto sujeitos humanos". Dessa forma, a educação e a cultura constroem e mantêm a experiência humana. Assim, a cultura se apresenta de forma coerente com cada contexto, visto que a cultura presente dentro da escola remete a um recorte de conteúdos pertinentes ao contexto escolar. A escola transmite apenas parte da cultura pequenos recortes, ideias, formas de expressão, caracterizando a cultura escolar vivida no cotidiano da escola.

Mas, e a escola de educação integral? Ou a escola de tempo integral? Escola integrada? Jornada ampliada? Que escola é essa? Pensar a escola na perspectiva da educação integral remete a perguntar-se que escola se almeja e o que se pretende com a educação integral. Olhar a escola na perspectiva da educação integral nos leva a observar atentamente a realidade escolar e o que se quer fazer a partir dela. No contexto em que vivemos, as legislações referem-se a uma escola de tempo integral, evidenciando a ampliação do tempo na escola. Porém, parece-nos evidente que ao promover-se uma escola de tempo integral, ampliando a jornada

escolar, o que deverá ser desenvolvido nessa é a educação integral. Assim entendemos que a educação integral é o produto das escolas de tempo integral.

A educação integral engloba diferentes dimensões de formação do indivíduo, sendo essas cognitivas, afetivas, físicas, éticas, etc. Essas dimensões compõem a formação plena do ser humano e equiparam-se em grau de importância, visto que nenhuma é mais importante que a outra já que formam o todo: o ser humano. Nesse sentido, pensar a educação integral, é pensar na formação do ser humano completo, que se forma e se transforma a todo o momento e em todo lugar. A escola é, por sua vez, mais um lugar que proporciona momentos de formação do ser humano, como a família e os amigos. O tempo que cada pessoa fica na escola serve para oportunizar aprendizagens, logo, permanecer mais tempo na escola significa participar de mais momentos de aprendizagem e com isso ampliar o processo de construção do ser humano junto da escola. Entender a educação integral como uma rede de saberes que partem da escola e dos saberes escolares e ampliam-se aos saberes populares, é entendê-la como um direito. Todos tem o direito de estar na escola e de aprender a partir dessa, seja no contexto escolar em si, ou no entorno da escola, aprendendo a partir do território que se abre para as vivências propiciadas pelas escolas de educação integral. Para Leite e Carvalho (2016),

Assumimos aqui uma concepção de Educação Integral que vai além da expansão da jornada escolar, embora compreendendo que esta ampliação pode contribuir para o desenvolvimento da Educação Integral. Pressupõe-se que a questão do tempo estendido esteja aliada à ampliação das possibilidades formativas dos sujeitos. Aponta-se assim, para uma compreensão de educação Integral que seja capaz de desenvolver uma formação de crianças e jovens que tangencie os campos da cultura, da relação com a comunidade e com a família e do diálogo com o território. A ampliação do tempo dialoga, nessa perspectiva, com a vivência desse tempo estendido (p. 1206).

Assim, a educação integral a que nós historicamente referimos, remete à formação do aluno a partir de saberes escolares (conteúdos científicos propriamente ditos) e saberes populares (do aluno, do professor, do cotidiano escolar, da rua, da comunidade) e parte de uma premissa básica: da importância de ver a escola, ver o que se vive dentro da escola, dentro da vida escolar, como educação integral. A partir dessa visão, a educação integral se afirma como um direito de todo aluno e deixa de estar atrelada aos discursos de turnos e contra turnos, pois precisa ser entendida para além dessa discussão.

Nessa perspectiva, a educação integral parte de uma dinâmica curricular permeada por esse "ver a escola". A proposta pedagógica da escola precisa formular-se a partir do cotidiano da escola de educação integral. Professores, alunos, funcionários, comunidade escolar precisam viver esse momento e juntos organizar ou [re]-organizar os documentos escolares, Proposta Político-Pedagógica e Regimento Escolar, entendendo que esses documentos são o retrato da vida na escola e que precisam fazer parte do cotidiano de cada um. Esse movimento possibilita um processo de gestão que oportuniza a construção da proposta pedagógica da escola, a partir das práticas realizadas. Segundo Arroyo (2010),

São frequentes ondas e modas de inovação nas escolas, ondas que morrem na areia do cotidiano escolar e no legalismo com que são tratadas as escolas e seus docentes. Uma das preocupações das propostas pedagógicas é criar formas de fortalecer os professores e as professoras. Como? Partindo do que é seu, do que sabem e controlam: suas práticas, seus produtos e seu trabalho. Valorizá-los como sujeitos de escolhas que se traduzem em ações. Não desviar seu foco dessa terra onde se sabem senhores. Levar para os encontros e para as pautas das reuniões, dos cursos e das reflexões, dos seminários e das oficinas, suas práticas, sobretudo aquelas com que eles mais se identificam, de que mais se orgulham as mais positivas, ou significativas para eles, os mestres (p. 150).

E dessa forma, diminuir a distância entre os docentes e o currículo escolar, pois esse precisa ser entendido como os saberes escolares, necessários para a formação do aluno. O currículo visto dessa forma leva a entendê-lo como uma base de aprendizagens, flexível e aberto para agregar os demais saberes populares, saberes de vida e da comunidade e que dão significado e sentido à escola. O trabalho de organizar essa dinâmica curricular permeada pela educação integral não é simples, requer reflexão coletiva do grupo envolvido. É isso, esse movimento coletivo, que possibilita a escola de educação integral. Um trabalho que é individual, mas, ao mesmo tempo e acima de tudo, é coletivo. De acordo com Arroyo (2010),

Não ter medo de coupar longos tempos de integração, planejá-los e avaliar suas virtualidades formadoras. Não como meros recursos didáticos. Não precisamos sair do que fazemos como docentes para encontrar-nos como educadores, apenas não passar por alto, antes captar as dimensões educativas que com tanto esforço e preparo faz. Valorizar mais as dimensões formadoras das atividades programadas na sala de aula, na escola, sua importância no desenvolvimento humano dos educandos. Não excluir os adolescentes e jovens das virtualidades formadoras de atividades coletivas. Que aprendam suas pluralidades nessas atividades programadas. Que se aprendam capazes, agindo, produzindo. Que se descubram

pertencendo a um coletivo de produtores de saberes, de cultura, de habilidades e competências, produtores de si mesmos (p. 159).

Construir junto com os alunos a ideia de trabalho coletivo, no qual professores e alunos aprendem juntos. Pensar nas atividades programadas, ver o que é feito em sala de aula e o porquê de ser feito. Estar ciente de nossas atividades enquanto docentes. Isso é fazer a escola de educação integral. Assim, não estaremos fazendo mais do mesmo, mas estaremos fazendo mais em conjunto e por isso tornando-o diferente. Esse mais é novo, é construído, é planejado pelo professor. O planejamento é próprio do processo de gestão da educação integral: a gestão docente, a gestão escolar e a gestão educacional. Cada processo de gestão faz sua parte para que a escola de tempo integral seja uma rede de saberes e oportunize as vivências esperadas e inesperadas.

Assim sendo, a escola de educação integral é uma proposta coletiva, planejada e sujeita à múltiplas aprendizagens. A escola de educação integral preconiza os conhecimentos universais, agrega os conhecimentos locais e entendidos como direito, apresenta-se como promotora de saberes e não como acolhedora social para classes populares. Conforme Coelho e Maurício (2016),

A tessitura das atividades diversificadas que a escola de tempo integral pode oferecer, reunindo os conhecimentos universais, historicamente construídos, e aqueles da cultura local, vai revelar os conhecimentos praticados por ela, na busca da inclusão das crianças no contexto da sociedade em que vivem, possibilitando-lhes acessar e contribuir com toda a atividade humana que aquela cultura construiu. Para que tal compromisso possa acontecer - com qualidade - essa escola de tempo ampliado, precisa concentrar seus esforços nesse sentido. Quando, ao contrário, o compromisso primeiro evidencia a proteção integral da criança, outro projeto de sociedade está em curso. Não aquele que possibilita a emancipação, mas o que contém vários elementos que, ao incluírem, levam à exclusão (p. 1109 - 1110)

Por isso, uma escola de educação integral se destina a todos os alunos, que conforme a legislação brasileira tem o dever de estar na escola, e com a escola de tempo integral, terão o direito de nela permanecer e produzir saberes. A escola que foi se delineando ao longo de sua trajetória e que resultou na forma escolar que conhecemos atualmente é a mesma que sediará as propostas de educação integral. Como vimos anteriormente, a estrutura organizacional da escola permanece a mesma desde sua institucionalização, o que nos leva a inferir que a consolidação da

educação integral em nossas escolas está atrelada as ações e reflexões das pessoas que constituem a escola.

São os alunos, professores, funcionários, equipes diretivas, pais e comunidade que construirão as escolas de educação integral a partir de suas ações em busca da formação do ser humano. A escola de educação integral se faz pelos que nela acreditam e que ousam dar os primeiros passos a fim de construí-la. Diferente de todas as reformulações externas sofridas pela escola ao longo do tempo, a escola de educação integral precisa partir do interior da escola. Precisa ser construída pela comunidade escolar; precisa ter a identidade da escola.

2.2 TRABALHO ESCOLAR

O trabalho escolar entendido como o trabalho das pessoas na escola, envolve vários segmentos: equipe diretiva, professores, funcionários e alunos. Esses segmentos compõe a escola como uma instituição em que a organização e gestão dessa instituição possibilitam o alcance dos objetivos educacionais. De acordo com Libâneo (2012),

A organização e a gestão referem-se ao conjunto de normas, diretrizes, estrutura organizacional, ações e procedimentos que asseguram a racionalização do uso de recursos humanos, materiais, financeiros e intelectuais assim como a coordenação e o acompanhamento do trabalho das pessoas (p. 411).

Essas atividades configuram o contexto em que se desenvolve o trabalho escolar e a maneira como se organiza esse conjunto de ações, caracterizando a gestão como "a atividade que põe em ação um sistema organizacional" (LIBÂNEO, 2012, p. 412). Logo, a gestão é sempre um meio, nunca um fim, para alcançar os objetivos educacionais e está atrelada a organização, visto que a organização e a gestão escolar propiciam as condições e os meios para o trabalho escolar. Libâneo (2004) destaca que "a gestão é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos" (p. 101).

Assim sendo, a gestão é responsável pela visão geral do trabalho escolar, bem como, sobre seu desenvolvimento, envolvendo aspectos gerenciais que efetivam as intenções das políticas educacionais, na medida em que as transformam

em práticas concretizadas pela gestão. A gestão educacional refere-se "ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e da coordenação das escolas, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para implementação das políticas públicas" (LUNARDI, e BELINAZZO, 2016, p. 157), caracterizando-se por uma gestão geral de todo sistema educacional. A gestão escolar, por sua vez, tem seu foco no interior da escola, pois consiste na organização e na dinâmica do trabalho escolar.

Conforme Libâneo (2004), estudos sobre organização e gestão escolar e a observação de experiências, possibilitam sugerir quatro concepções de gestão:

1. Concepção técnico-científica: "baseia-se na hierarquia de cargos e funções, nas regras e procedimentos administrativos, visando a racionalização do trabalho e a eficiência" (p. 121). Essa concepção traz uma visão conservadora dos processos de gestão. Caracteriza-se pela divisão técnica do trabalho escolar, centrada no diretor, na administração regulada, no uso de normas e regras e ênfase nas tarefas.
2. Concepção auto-gestionária: "baseia-se na responsabilidade coletiva, ausência de direção centralizada e acentuação da participação direta e por igual de todos os membros da instituição" (p. 122). Essa concepção valoriza o grupo de pessoas desvinculando-se de formas estruturadas de gestão. Caracteriza-se pelo exercício do poder coletivo na escola, enfatiza a auto-organização do grupo de pessoas, evidencia a responsabilidade coletiva, a autogestão e a prática da participação e das relações pessoais em detrimento das tarefas.
3. Concepção interpretativa: prioriza a "análise dos processos de organização e gestão, os significados subjetivos, as intenções e a interação entre as pessoas" (p. 123). Essa concepção traz uma visão de que as práticas organizativas são construídas socialmente a partir das interações e experiências das pessoas. Caracteriza-se pela proposta de construção da realidade social, pela ação organizadora com valores e práticas compartilhados destacando o caráter humano em detrimento as formalidades.
4. Concepção democrático-participativa: "baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe. Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos" (p. 123). Essa

concepção busca decisões coletivas, onde todos fazem parte do trabalho. Enfatiza a gestão participativa, com coordenação, membros da equipe, gestão e avaliação das ações. Caracteriza-se pela definição de objetivos, articulação entre direção e demais pessoas da escola, competência profissional, objetividade, acompanhamento e avaliação enfatizando tanto as tarefas quanto as relações interpessoais.

As concepções de gestão definem a escola que se quer concretizar. O modo como a escola é organizada e gerida demonstra a posição tomada pelo gestor. Essa posição determina a concepção de gestão adotada na escola e as possibilidades dadas por essa, as pessoas que a compõe. Nesse sentido, evidencia-se que a concepção de gestão democrático-participativa represente uma maneira aberta e coletiva de gestão escolar. Valoriza toda a equipe escolar, o trabalho articulado, a opinião e a responsabilidade pelo trabalho escolar assumido por todos. Esse tipo de gestão caracteriza a gestão democrática, prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) que no artigo 14, menciona que os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público. A gestão democrática baseia-se na relação intrínseca entre a equipe diretiva, professores, funcionários, alunos, pais e comunidade.

A partir da maneira como a gestão escolar é conduzida se estabelece o trabalho escolar. Esse é entendido como todas as ações desenvolvidas na escola. Por isso, é preciso pensar no trabalho escolar a partir do que se vive no cotidiano da escola. Os problemas, as frustrações, os sucessos e os fracassos fazem parte da rotina escolar. A escola é um lugar caracterizado por um contexto de trabalho, que precisa ser gestado por quem o desenvolve. Segundo Alarcão (2001), a escola é contexto de trabalho para o aluno e para o professor,

Para o aluno, o trabalho é a aprendizagem em suas várias dimensões. Para o professor, é a educação na multiplicidade de suas funções. Não se aprende sem esforço, e as crianças e os jovens precisam aprender a se esforçar, a trabalhar, a investir no estudo, na aprendizagem, na compreensão (p. 17).

A gestão do trabalho escolar permeia todos os setores da escola e faz parte do cotidiano de todas as pessoas que a compõe. A escola não se faz sozinha. Ela se organiza e é gestada pelas pessoas que a compõe. Pensar a escola enquanto

instituição educativa envolve pensar em quais os atores que fazem parte dessa e qual a proposta de educação que se quer concretizar nesta escola. Uma escola que pense nas pessoas que a compõe como gestores do seu trabalho e que avalie suas ações numa perspectiva auto formativa, caracteriza uma escola aprendente. Essa, segundo Alarcão, "qualifica não apenas os que nela estudam, mas também os que nela ensinam ou apoiam estes e aqueles" (2001, p. 15). Nesse sentido, torna a escola uma instituição interligada, em que cada parte se relaciona diretamente com a outra.

A partir disso, parece simples que a escola desenvolva uma proposta de educação integral, visto que se estrutura de maneira interligada. Porém, essa proposta não é simples na prática. Mesmo que a escola seja interdependente entre as partes que a compõe, entre as pessoas que a constituem, há ainda elementos que se mantêm distantes e que precisam ser descobertos e compreendidos para que possam articular-se a partir da gestão escolar. Assim, esta pesquisa expôs a proposta de educação integral a partir do Programa Mais Educação na escola e, para isso, envolveu pensar de que forma se desenvolve esse programa na escola, em como se dá o aspecto financeiro (operacionalização do programa na escola), como se planeja a utilização da estrutura física da escola e em como se organizam os recursos humanos necessários.

O Programa Mais Educação como estratégia da educação integral nas escolas, amplia o tempo e as atividades, amplia os recursos humanos e por sua vez, ampliam-se as relações interpessoais dentro da escola. Uma vez que ampliar o tempo na escola, amplia também a necessidade de mais espaços, maior organização dos professores ou monitores, amplia o funcionamento da escola como um todo. Amplia a rede de conhecimentos e a rede de relacionamentos, tornando a escola um coletivo de aprendizagens, que deve estar integrado, buscando a efetivação da proposta de educação integral e não somente a concretização de ações isoladas.

Além disso, também é necessário que exista uma gestão coerente do programa, com um caráter macro, além do que é vivido no interior da escola. Sendo essa gestão, resultado de uma engrenagem que gira entre as esferas federal, estadual/municipal, e escolar, de forma a culminar na organização da escola, dos professores e dos alunos. Pensar nessa organização leva à imaginar como é possível articular todos esses setores. É necessário que os profissionais envolvidos

nessa proposta, sejam capazes "de avaliar e identificar onde e como é possível mudar. A escola parece imersa em uma cultura tão sólida que pouco consegue ver para além de seus muros ou, mesmo, para além de cada função, de cada sala de aula, de cada prescrição" (GAMA e TERRAZAN, 2015, p. 20). Por isso, é preciso que os atores escolares percebam que a possibilidade de (re) articulação depende deles, depende da forma como eles veem a mudança.

Como destaca Thurler (2001), a reorganização na escola é possível a partir do sentido dessa instituição para os docentes. Esses participam dessas mudanças, aceitando as propostas e transformando suas práticas em consequências, pois a mudança acontece individualmente dentro de um coletivo, que é a escola. Segundo Alarcão (2001), para mudar a escola,

[...] é preciso envolver as decisões político-administrativo-pedagógicas, os alunos e os professores, os auxiliares e os funcionários, os pais e os membros da comunidade. É preciso envolver o elemento humano, as pessoas e, através delas, mudar a cultura que se vive na escola e que ela própria inculca (p. 19).

É a partir das pessoas, dos atores escolares que se pode pensar em uma reestruturação no interior da escola. Uma proposta de reestruturação embasada em um projeto de estabelecimento escolar deve estar intimamente ligada à cultura da escola, à uma comunidade educativa e ao corpo docente como identidade coletiva caminhando no mesmo sentido. Pensar em uma escola que consiga articular os conhecimentos formais aos conhecimentos não formais e aos conhecimentos informais vividos pelo contexto social em que os alunos fazem parte, é elemento inerente a escola. É valorizar a cultura de que essa faz parte e promover situações de aprendizagem no cotidiano. Rui Canário (2006, p. 118) conceitua educação formal como o ensino realizado pelas escolas com base no professor-aluno; caracteriza educação não formal como aquela que apresenta flexibilidade de horários, programas, locais; e educação informal como todas as situações potencialmente educativas, mas que não apresentam essa intencionalidade explicitamente. Saber usar essas aprendizagens como parte do alicerce da escola, torna essa uma escola articulada, em que o trabalho escolar ocorre colaborativamente.

Assim, "o enriquecimento deliberado do ambiente escolar, entendido como um 'meio de vida' global, que integra situações de educação formal, não formal e

informal, pode constituir uma via importante para a 'reinvenção' da escola" (CANÁRIO, 2006, p. 119), organizando-a de forma integrada ao contexto de que faz parte, desde os sujeitos que a compõe até a cultura em que se desenvolve. A partir daí a perspectiva de um trabalho escolar coletivo que parta de uma cultura e aconteça compartilhadamente pode iniciar sua articulação. Estabelecendo um foco comum, claro e consensual, que favoreça a confiança nas ações, analisando a situação da escola, o contexto sócio político, o meio social, criando um sentimento de continuidade e redes de comunicação e cooperação (THURLER, 2001) se pode iniciar uma proposta de estabelecimento escolar, em longo prazo, capaz de rever a escola de hoje criando a escola que se almeja, capaz de perceber, que o aluno do primeiro ano escolar é o mesmo do quinto ano escolar, daqui à cinco anos, e que esse também se forma nas vivências que realiza dentro da escola.

A partir disso, (re) articula-se a escola, uma vez que não se propõe uma mudança por entender-se que mudança é trocar "A" por "B", de forma que "B" passa a ser o que antes era "A", ou seja, uma verdade posta. Isso não quer dizer que o sentido da reorganização não gere dúvidas, controvérsias, diversidade de pontos de vista, mas isso vai provocar o diálogo, evitando o pensamento único, "as representações evoluem graças ao confronto, aos conflitos cognitivos que ele produz e também a uma habilidade crescente diante dos problemas que os processos da mudança podem estabelecer" (THURLER, 2001, p. 137).

Além disso, um projeto em longo prazo, duradouro, deve saber que não iniciará e terminará com os mesmos atores. Atores aqui se referem aos professores como atores sociais no contexto da escola, e conforme Thurler (2001) usa-se a mesma denominação por acreditar no sentido dessa caracterização no interior da escola. Alguns sairão e outros iniciarão na escola nesse tempo, de forma que o projeto seja evolutivo, abrindo-se para o futuro (THURLER, 2001). A partir daí, se pode experimentar a liderança diluída entre os atores do estabelecimento escolar, de forma que a liderança cooperativa insere os professores como autores e faz com que esses não desistam disso tão facilmente. Para Thurler (2001) essa delegação de poder e posterior pertencimento ao projeto do estabelecimento de ensino, ao projeto de ação são chamados de "empowerment", que é o "processo graças ao qual uma parcela de poder de decisão e de ação é transferida aos atores diretamente envolvidos" (THURLER, 2001, p. 157) e com isso obtemos dos atores uma responsabilidade coletiva, uma colaboração em torno do ensino e da aprendizagem

de forma que haja coerência e autenticidade a partir de professores motivados e interessados em fazer o trabalho escolar dar certo (THURLER, 2001).

Assim, as relações profissionais cooperativas, a tendência a uma cultura e identidade escolar coletiva, a exaltação das lideranças positivas levam a um trabalho interativo entre os atores, onde todos integram um projeto de estabelecimento escolar comum e com o mesmo sentido e sentimento de inovação a partir de uma rede de ações e de sujeitos interligados. Pois desejamos, "[...] uma escola onde se realize, com êxito, a interligação entre três dimensões da realização humana: a pessoal, a profissional e a social. E onde se gerem conhecimentos e relações, comprometimentos e afetos" (ALARCÃO, 2001, p. 12). Um desejo, por uma escola em que se constrói uma equipe de trabalho, que consiga compreender as dimensões do ser humano e a partir disso, estabelecer um local de trabalho harmonioso. Que estabeleça relações profissionais cooperativas, de maneira a caracterizar o trabalho escolar como uma rede articulada de ações, coerentes com o contexto da escola e com as aspirações dos atores escolares.

2.3 A DINÂMICA CURRICULAR

A escola é uma instituição criada e mantida de forma interligada com o lugar onde está inserida e com o contexto em que funciona. É inerente à escola, pensar em seu papel social por meio dos conhecimentos que ensina, de forma que tenha seu currículo previsto e revisto sempre que possível, superando a ideia de uma instituição alienada a sociedade em que está inserida, e evidenciando as possibilidades de mudança e de identidade escolar coletiva e cooperativa. Segundo Gadotti (1998),

Os nossos currículos ainda apresentam aos nossos alunos um pacote de conhecimentos que eles devem aprender, tenham ou não significado para eles. Eles são avaliados - aprovados ou reprovados - em função da assimilação ou não desse pacote de conhecimentos. Não são avaliados em função do desenvolvimento de sua capacidade de pensar com autonomia, isso ainda depois de quase um século do aparecimento das teses da escola nova (p. 280).

Por isso, faz-se necessário refletir o que vem a ser o currículo, para o momento em que vivemos e também para a escola. Pensar o que entendemos por currículo e o que esperamos que ele ajude a promover. Aproximar o currículo ao

contexto em que estamos inseridos e torná-lo propulsor de aprendizagens, mas para isso é preciso saber o que se quer a partir do currículo. É necessário estabelecer uma meta e manter o foco nessa, entendendo que o currículo é o caminho. Etimologicamente, a palavra currículo tem origem na forma latina *Currere* e significa "ato de correr, percurso"⁷. Assume como definição a ideia de que é sustentado por representações sociais, como ideias, conhecimentos, modos de agir, etc., presentes em uma cultura. Assim, o currículo é a seleção e organização da cultura, e o papel da escola se realiza por meio dele (LIBÂNEO, 2004).

O currículo é a efetivação da Proposta Político-Pedagógica da escola, é "o desdobramento do projeto pedagógico, ou seja, a projeção dos objetivos, orientações e diretrizes operacionais previstas nele" (LIBÂNEO, 2012, p. 471). É definido para além de um conjunto de disciplinas, resultados esperados na aprendizagem, experiências, seleção de elementos culturais, entre outras definições. O currículo é "uma ambientação para vivenciar experiências culturais" (LIBÂNEO, 2004, p. 155), assumindo o papel de promover situações de aprendizagens cognitivas e culturais da educação escolar. O currículo permeia o trabalho escolar não apenas nas ações previstas na proposta curricular, mas também nas ações cotidianas, entre as pessoas na escola.

Nesse sentido, podem-se perceber na escola, segundo Libâneo (2004), três níveis de currículo: currículo formal, currículo real e currículo oculto. O primeiro refere-se ao currículo legal, oficial, estabelecido pelos sistemas de ensino ou instituição educacional. O segundo é o currículo que ocorre de fato. É a prática, o que realmente é aprendido e ensinado a partir do currículo formal, atravessado pelos valores e crenças dos professores. O terceiro, currículo oculto, são as experiências compartilhadas e que não estão expressos na proposta curricular. A partir desses níveis de currículo, Libâneo (2004) salienta que,

O currículo é o conjunto dos vários tipos de aprendizagens, aquelas exigidas pelo processo de escolarização, mas também aqueles valores, comportamentos, atitudes que se adquirem nas vivências cotidianas na comunidade, na interação entre os professores, alunos, funcionários, nos jogos e no recreio [...] (p. 174).

As aprendizagens escolares compõe o currículo, o qual expresso ou oculto determina os conhecimentos ensinados pela escola. Ainda conforme Libâneo

⁷ Conforme LIBÂNEO, 2004, p. 169.

(2004), tipos de currículo decorrem "das concepções e posicionamentos teóricos sobre conhecimento e ensino, o papel da educação e do ensino na sociedade e para os indivíduos" (p. 183). Por isso, os currículos trazem intrinsecamente posições e perspectivas da organização curricular para concretização de intenções pedagógicas. Sem adentrar, neste estudo, sobre concepções de organização curricular, destacamos como diferença básica, os currículos fechados e os currículos abertos. Conforme Libâneo (2004),

Nos currículos fechados tem-se o currículo por disciplinas isoladas, inscrito numa grade curricular. [...] Os currículos abertos preocupam-se com a integração entre as disciplinas, tem mais flexibilidade na definição dos objetivos e competências, os conteúdos podem ser organizados em áreas e temas geradores (p. 184).

Logo, ficam evidentes que currículos abertos propiciam a articulação entre diversas áreas, diferentes conhecimentos. A flexibilidade do currículo torna a escola aberta a pensar a proposta curricular de acordo com seu contexto. Possibilita à escola perceber o que se quer com seu currículo. Podemos pensar que "a questão central que serve de pano de fundo para qualquer currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado" (SILVA, 2011, p. 14). Mas, além disso, saber que esse currículo é o resultado de uma seleção de conhecimentos e saberes para compor o mesmo, a fim de formar uma identidade para o aluno, para o professor, para a escola. O currículo assume um papel bem mais amplo que uma mera lista, uma relação ou uma seleção de itens. O currículo tem significados, conforme Silva (2011),

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (p.150).

Por isso, o currículo precisa ser organizado de acordo com o contexto à que se destina. Coerente com a escola que faz parte desse lugar e com as aspirações que compõe o contexto de onde ele surge. E é a partir dessa perspectiva que deve ser pensado o currículo na escola de educação integral, de forma que possa ser visto para além da estrutura que o organiza: planos de estudo (organizados pela Secretaria Municipal de Educação), planos de trabalho (organizados pelo professor), e planos de aula. Precisa ser visto como as experiências vividas pelos alunos dentro

e fora da sala de aula. Dentro da sala de aula para dar acesso ao conhecimento poderoso e fora da sala de aula para aproximar-se do contexto sociocultural da sociedade.

Para Young (2007), o currículo deve levar em consideração os conhecimentos trazidos pelos alunos para escola, as aprendizagens em contexto. Mas o conhecimento que deve servir de base para construção do currículo é aquele generalizável, que busca a universalidade, chamado pelo autor de conhecimento poderoso, também conhecido por conhecimento independente do contexto ou conhecimento teórico. Uma vez que mesmo os currículos das escolas já estando constituídos ou formulados nessas instituições, são passíveis à organização dos próprios professores, os quais são capazes de articular o currículo às necessidades da turma, da escola, ou mesmo das atividades propostas por eles, conforme Tardif e Lessard (2005),

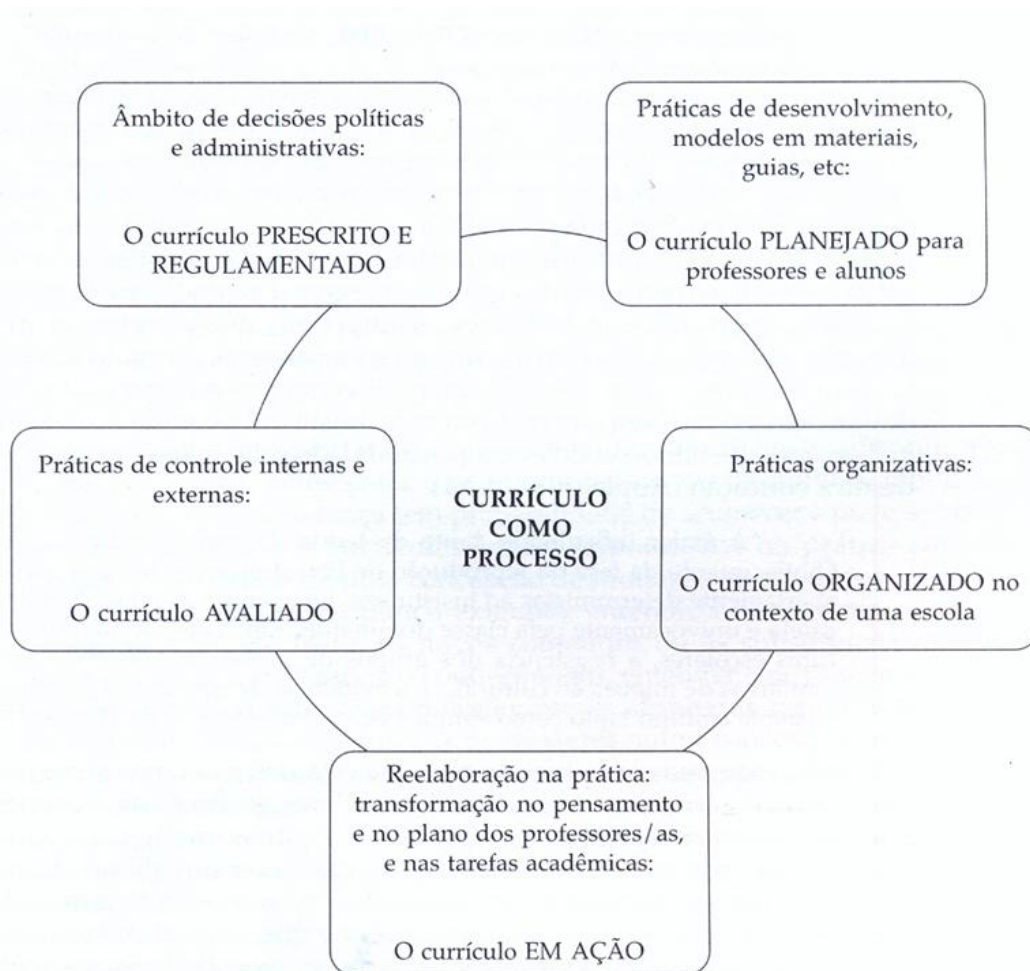
Os professores não aplicam nem seguem os programas escolares mecanicamente; ao contrário, apropriam-se deles e os transformam em função das necessidades situacionais que encontram das suas experiências anteriores, bem como de muitas outras condições, como seu entendimento da matéria, sua interpretação da necessidade dos alunos [...] (p. 211).

A partir disso, torna-se possível pensar na articulação do currículo, uma vez que precisamos articular o currículo escolar e, sobretudo, as práticas docentes com as diferentes vivências dos alunos na escola, isto é, com os projetos desenvolvidos, sejam esses através do Programa Mais Educação ou de outros projetos desenvolvidos pela escola. Essa articulação deve ser pensada como forma de criar caminhos para que se diminua a distância entre o trabalho pedagógico em sala de aula e o trabalho realizado por meio das atividades/oficinas/projetos da escola. Para isso, é necessário refletir junto aos envolvidos nessas práticas, os docentes, para que esses possam suscitar propostas de articulação, opiniões, ideias para inovação nas práticas, que articulem a escola em uma só identidade.

Nesse contexto, é fundamental fazer com que o currículo da escola seja permeado de aprendizagens além das previstas no currículo formal, mas com uma parte verdadeiramente diversificada que integre os planos de trabalho, as oficinas e atividades culturais práticas, que a escola faz parte. Dessa forma, é possível organizar um currículo que não se fecha ao previsto; um currículo aberto às possibilidades, flexível, capaz de se integrar às diferentes atividades. Conforme

Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998) ilustram na figura abaixo, teremos o currículo em processo.

Figura 3 - Currículo como processo de Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998).



Fonte: GIMENO SACRISTÁN, J. e PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender e transformar o ensino; tradução Ernani F. da Fonseca Rosa - 4. ed. - Artmed, 1998. (p. 139).

A partir do currículo em processo é possível transformar os planos e reelaborar a prática constantemente, tendo um currículo em ação (GIMENO SACRISTÁN e PÉREZ GÓMEZ, 1998) que integra os conteúdos formais com as vivências práticas das oficinas/atividades de forma a articular e integrar a escola em uma só, em uma única escola, que não separa mais as aulas regulares das oficinas/atividades/projetos. Essa articulação requer comprometimento de todos os envolvidos, uma vez que organizar um projeto comum em toda escola requer

compreender que todos precisam estar "caminhando na mesma direção", pois como destaca Tardif e Lessard (2005),

Com efeito, é mesmo difícil conseguir unanimidade no interior de uma escola quando se trata de erigir um projeto comum. Parece difícil também encontrar tempo para elaborar projetos coletivos. A tarefa dos professores é pesada e poucos dentre eles tomam tempo para estabelecer contatos com toda a equipe ou aceitam investir mais tempo ainda, depois das horas normais de trabalho (p. 187).

O trabalho em equipe ou o trabalho colaborativo na escola não surge por acaso, é necessário que hajam relações cotidianas que o propiciem. Para Tardif e Lessard (2005, p. 186/187) existem fatores que favorecem ou dificultam o trabalho em equipe, como o tamanho do estabelecimento escolar, uma vez que instituições menores permitem um maior contato entre os professores do que grandes instituições. Também, a estabilidade do grupo de professores, pois onde existe a troca frequente de professores, gera dificuldade de colaboração com os professores que são trocados todos os anos. Outro fator citado pelos autores é a qualidade das relações interpessoais na escola, visto que um bom ambiente de trabalho gera bons sentimentos, gera amizade.

Além disso, a estrutura celular existente na escola, com as turmas separadas por anos/séries, os professores por disciplinas, as disciplinas por períodos cronometrados, determinam uma forma de trabalho solitário, separado dos demais colegas de trabalho, caracterizando o individualismo que desfavorece o trabalho em equipe. Em contra partida a esse modelo escolar, precisamos oportunizar a existência de um projeto coletivo na escola favorecendo o trabalho em equipe, uma vez que mesmo havendo mais de uma equipe na escola, todas estarão buscando um objetivo comum, estando bem integradas. Assim, buscar uma escola que integre diferentes atividades em um mesmo currículo é fazer com que essa escola viva o trabalho colaborativo de forma intrínseca às suas atividades, sem que se perceba ou precise se esforçar para esse fim, visto que o trabalho em equipe surge em cada professor e se faz para cada um do grupo de professores como atividade cotidiana, inerente ao bom andamento da escola.

A formação da equipe na escola evidencia a participação de todos no trabalho escolar. A tomada de decisões, a construção da Proposta Político-Pedagógica, a responsabilidade coletiva pela escola, o compartilhamento de experiências, fazem

parte do trabalho do professor e do seu desempenho profissional. Segundo Libâneo (2004) “os professores aprendem muito compartilhando sua profissão, seus problemas, no contexto de trabalho”. Com esse movimento de integração entre colegas de trabalho, o professor atenua a individualidade característica da docência.

3 O CONTEXTO DA PESQUISA

3.1 O CONTEXTO DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL LEONOR PIRES DE MACEDO

A pesquisa buscou compreender o contexto em que se desenvolvem as ações de educação integral com o Programa Mais Educação a fim de organizar uma proposta de [re]-organização do trabalho na escola. Para isso, partiu de um contexto para desenvolver-se enquanto pesquisa. Assim, o lugar em que se realizou a pesquisa situa-se no Brasil, no estado do Rio Grande do Sul, no município de Restinga Sêca, localizado no centro do estado. O município de Restinga Sêca é um município pequeno, que se compõe da sede (zona urbana) e uma grande extensão rural. É composto por aproximadamente 16 mil e 345 habitantes, sendo em torno de 2572 estudantes a população de alunos da educação básica⁸. A origem da colonização da região é de descendentes de alemães, italianos, negros e portugueses, ocasionando uma grande diversidade étnica no lugar.

O município teve, por muitos anos, um grande número de escolas que se localizavam nas comunidades compostas pelas diversas etnias e que, devido ao crescente êxodo rural, foram diminuindo, sendo que o número de escolas foi se reduzindo acentuadamente. Hoje o município tem onze escolas municipais e quatro escolas estaduais que compõe a educação básica do município: duas escolas de educação infantil (urbanas), quatro escolas de ensino fundamental de anos iniciais (três rurais e uma urbana), oito de ensino fundamental anos iniciais e anos finais (cinco municipais - três rurais e duas urbanas, três estaduais - duas rurais e uma urbana) e uma escola de ensino médio (urbana).

A escola que sediou a pesquisa, Escola Municipal de Ensino Fundamental Leonor Pires de Macedo, foi escolhida por ser o local de trabalho da pesquisadora e por apresentar características pertinentes ao tema que será estudado, ou seja, foi uma das primeiras escolas do município a aderir ao Programa Mais Educação. Isso ocorreu porque a escola tinha características que a levaram a participar do programa, uma vez que, conforme o Manual Operacional de Educação Integral⁹

⁸ Dados conforme Plano Municipal de Educação de Restinga Sêca (2015-2025).

⁹ O Manual Operacional de Educação Integral citado é de 2014, publicação mais atual neste momento, porém os critérios que levam a adesão das escolas ao programa pouco se alteram a cada

(2014, p.17) era critério a escola já ter sido contemplada com o PDE/ Escola (Plano de Desenvolvimento da Educação), nos anos anteriores e possuir o IDEB abaixo ou igual a 3,5 pontos nos anos iniciais e/ou finais. Assim, duas escolas no município tiveram os quesitos atendidos para adesão ao Programa Mais Educação, sendo uma delas a Escola Municipal de Ensino Fundamental Leonor Pires de Macedo. A partir de 2011, a escola passou a fazer parte do programa, embora somente em 2012 passasse a receber os recursos financeiros e pôr em prática as atividades/oficinas oferecidas pelo Programa Mais Educação.

A escola em questão é municipal e segue a filosofia "Escola - família - comunidade, juntos na construção da cidadania e no respeito à diversidade humana". Conta com Círculo de Pais e Mestres e Conselho Escolar, organiza-se em anos/séries conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sendo orientada pelo Projeto Político Pedagógico e pelo Regimento Escolar consonantes com a Constituição Federal Brasileira, com a Secretaria Municipal de Educação e Conselho Municipal de Educação visto que faz parte do Sistema de Ensino Municipal.

A escola situa-se em zona periférica da sede do município, conta com cento e cinquenta alunos matriculados do primeiro ao nono anos, sendo uma turma de cada ano escolar. Estrutura-se fisicamente com seis salas de aula; um laboratório de informática com dezoito computadores e acesso a internet; uma sala de leitura que dispõe de livros infantis e juvenis, livros didáticos, revistas, CDs, dicionários, etc.; uma secretaria; uma sala dos professores e direção; uma sala de recursos (própria para atender deficientes visuais e alunos com baixa visão); uma cozinha; um refeitório; dois almoxarifados; dois banheiros para alunos (um masculino e um feminino) sem chuveiros; dois banheiros para professores e funcionários; uma área coberta; uma área de lazer/recreação ao ar livre; uma quadra de esportes coberta; uma área verde/bosque; uma pracinha de areia.

As turmas contam em média com vinte alunos, e funcionam com os anos iniciais e anos finais nos turnos manhã e tarde. A equipe docente conta com trinta e três profissionais, sendo eles: três professores na equipe diretiva (diretora, vice-diretora e coordenadora do Programa Mais Educação, supervisora escolar); quatro funcionários; uma educadora especial; dezenove professores; quatro profissionais

de apoio para alunos com algum tipo de deficiência; e três monitores do Programa Mais Educação, conforme quadro¹⁰ abaixo:

Quadro 1 - Profissionais da E. M. E. F. Leonor Pires de Macedo em 2015.

Iniciais do nome e sobrenome :	Função na escola:	Atuação na escola até 2015 (em anos):	Tipo de contrato:	Carga horária na escola:
P.M.M.	Diretora	5	Concurso	40hs
V.L.S.	Vice-diretora e coordenadora do Programa Mais Educação.	9	Concurso (20h) e convocação (10h).	30hs
F.S.	Supervisora Escolar	3	Concurso (20h) e convocação (20h)	40hs
D.V.M.	Professora regente anos iniciais	13	Concurso	40hs
A.F.O.	Professora regente anos iniciais	12	Concurso	40hs
S.D.	Professora regente anos iniciais	1	Concurso	20hs
V.L.V.S.K.	Professora itinerante anos iniciais	10	Concurso	20hs
G.S.	Professora itinerante anos iniciais	1	Contrato temporário	04hs
G.B.F.	Professora de reforço para anos iniciais	1	Contrato temporário	20hs
E.T.B.	Professora de reforço para anos iniciais	2	Convocação	08hs
F.R.C.	Professora anos finais - língua portuguesa	1	Concurso	20hs
D.W.	Professora anos finais - língua inglesa	4	Concurso	08hs
M.A. F.	Professora anos finais - língua espanhola	1	Contrato temporário	04hs
J.I.N.	Professora anos finais - matemática	13	Concurso	20hs
I.A.A.	Professora anos finais - ciências	12	Concurso	20hs
D.M.	Professora anos finais - história	1	Contrato temporário	16hs
R.D.R.	Professora anos finais - geografia	1	Convocação	12hs
L.M.C.	Professora anos finais - artes		Concurso	08hs
M.C.F.	Professora anos finais - educação física	1	Contrato temporário	12hs
N.S.	Professora anos finais - ensino religioso	1	Concurso	04hs
N.M.F.	Professora anos finais - ensino religioso	9	Concurso	04hs
V.L.A.S.	Professora responsável pela sala de leitura	4	Concurso	20hs
J.A.B.	Funcionária - secretaria	12	Concurso	40hs
S.T.R.	Funcionária - servente escolar	4	Concurso	40hs
R.C.R.	Funcionária - servente escolar	2	Concurso	40hs
E.P.	Funcionária - servente escolar	18	Concurso	40hs
N.M.R.	Profissional de apoio para deficientes	1	Estagio CIE-E	20hs

¹⁰ O ano base da coleta de informações sobre a escola é 2015, último ano em que a escola vivenciou o Programa Mais Educação, visto que o mesmo ainda não teve início em 2016.

E.N.G.	Profissional de apoio para deficientes	1	Estagio CIE-E	20hs
T.S.F.	Profissional de apoio para deficientes	1	Estagio CIE-E	20hs
L.S.M.	Profissional de apoio para deficientes e monitora do laboratório de informática	1	Estagio CIE-E	30hs
C.G.S.	Monitora do Programa Mais Educação	2	Voluntário	12hs
C.S.P.	Monitora do Programa Mais Educação	2	Voluntário	12hs
S.S.H.	Monitora do Programa Mais Educação	2	Voluntário	12hs

Fonte: Elaborado pela autora a partir da pasta dos professores e funcionários da escola.

Conforme conversa informal com a diretora, a escola organiza-se por trimestres, realizam reuniões pedagógicas e administrativas trimestrais com todos os professores, em turnos não letivos organizados previamente pela Secretaria Municipal de Educação. Nessas reuniões discutem-se temas sobre a aprendizagem e o desempenho dos alunos, realizam-se os conselhos de classe, discutem-se problemas enfrentados pelos professores, além de aspectos administrativos da escola, dependendo da necessidade, realizam-se reuniões extraordinárias (reduzindo períodos de aula dos alunos). Ocorrem formações com os professores promovidas pela Secretaria Municipal de Educação (em turnos não letivos) e com o Programa A União Faz a Vida (programa que apoia e financia projetos da escola).

A escola organiza suas atividades e planejamentos a partir do calendário escolar municipal, que norteia o calendário escolar, no qual são previstas todas as atividades a serem realizadas pela escola, como integrações, festividades, trimestres, recesso escolar. Esses assuntos são discutidos em reunião com os professores antes do início do ano período escolar - e debatidos com o Circulo de Pais e Mestres, Conselho Escolar e demais pais e alunos na primeira semana de aula. A partir daí, os professores constroem seus Planos de Trabalho, que são anuais e separam os conteúdos por trimestres. Esses partem dos Planos de Estudos que se organizam como uma relação de conteúdos, que partem da base nacional comum e mais alguns temas delineados pela Secretaria Municipal de Educação e o grupo de professores de cada disciplina, em reuniões que são feitas em certos períodos, ou quando se percebe a defasagem desse documento pelo passar dos anos. Esses materiais subsidiam os Planos de Aula ou organização pessoal de cada

professor. Essa organização de planos de estudo, planos de trabalho, planos de aula - é prevista no Projeto Político-Pedagógico da escola.

A escola também organiza suas atividades em consonância com um projeto norteador do trabalho escolar intitulado "Educação e cultura na construção da cidadania" que culmina na realização de feiras do livro na escola (em 2015 ocorreu a décima edição da feira do livro). Dessa forma, cada professor desenvolve uma proposta de ação pedagógica que faz parte do projeto geral da escola e que foca em alguma característica da turma na qual será desenvolvida, culminando em exposições, apresentações, trabalhos a serem compartilhados na feira da escola. As ações dos professores preveem a cumplicidade dessas atividades nas aulas com o projeto geral da escola, sendo ainda, a maioria dessas ações financiada pelo Programa A União Faz a Vida, proveniente do setor privado, que há doze anos é parceiro da escola. Alguns professores desenvolvem ações articuladas com os colegas docentes, embora a maioria desenvolva somente com os alunos de sua turma. As ações dos professores no ano de 2015 seguem listadas abaixo.

Quadro 2 - Ações financiadas pelo Programa A União Faz a Vida em 2015.

Professor responsável:	Nome da ação:	Turma participante:
D.V.M.	Lendo, escrevendo... Crescendo.	1º e 5º anos
A.F.O.	Colcha de retalhos.	2º e 4º anos
S.D.	O lixo vira brinquedo e o brinquedo... Eu brinco.	3º ano
F.R.C.	Cinema na escola.	1º ao 9º anos
D.M.	História 2.0: o uso das fotonovelas.	8º e 9º anos
M.A.F.	Haciendo Amistades.	6º e 7º anos
I.A.A e M.C.F. e J.I.N.	Alimentação saudável	8º e 9º anos
V.L.A.S.	Livro da escola	1º ao 9º anos
V.L.A.S.	Hora do Conto	1º ao 5º anos
V.L.V.S.K.	Minha escola	1º ao 9º anos

Fonte: Elaborado pela autora a partir do livro de atas do Programa A União Faz a Vida.

Além dessas ações, ainda ocorrem na escola aulas de reforço para os alunos dos anos iniciais, com professores disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação, conforme quadro abaixo.

Quadro 3 - Professores de reforço escolar para anos iniciais em 2015.

Professor responsável:	Turma atendida:
E.T.B.	1º, 2º, 4º e 5º anos
G.B.F.	3º ano (turma com significativo número de alunos com dificuldades de aprendizagem)

Fonte: Elaborado pela autora a partir de conversa com a diretora da escola.

Da mesma forma, existem as oficinas/atividades do Programa Mais Educação que desenvolvem no turno inverso das aulas, atividades para os alunos que apresentam interesse, e que também culminam, na maioria, em apresentações ou exposições na feira da escola. As oficinas desenvolvidas na escola no ano de 2015 foram provenientes do repasse de recursos pelo Governo Federal, referente ao recebimento de recursos do ano de 2014, caracterizando uma demora da disponibilização desses recursos. Essas oficinas foram iniciadas em 2014 e escolhidas em 2013 durante o preenchimento da plataforma on line do Programa Mais Educação (disponível no site do PDE/Interativo), conforme a realidade escolar daquele período. Assim, as oficinas desenvolvidas efetivamente na escola em 2015 são evidenciadas no quadro abaixo.

Quadro 4 - Oficinas financiadas pelo Programa Mais Educação em 2015.

Professor responsável:	Nome da oficina:	Turma participante:
S.S.H.	Arte	1º ao 9º anos
C.G.S.	Dança	1º ao 9º anos
C.S.P.	Teatro	1º ao 9º anos

Fonte: Elaborado pela autora a partir de conversa com a diretora da escola.

As atividades/oficinas do Programa Mais Educação desenvolvidas na escola, tomam como base o número total de alunos, sendo oferecidas para todos, embora muitos não tenham interesse em participar. As aulas de reforço (com professores disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação) são oferecidas a alunos com dificuldades de aprendizagem. As ações dos professores por turma são realizadas com a participação de todos os alunos da turma e seu professor.

3.2 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA ESCOLA

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Leonor Pires de Macedo desenvolveu o Programa Mais Educação com alunos do 1º ao 9º anos, em atividades de contraturno. Essas atividades foram orientadas por monitores, que planejavam e desenvolviam as atividades conforme o que era solicitado pela escola. Para a escola, o Programa Mais Educação é um conjunto de oficinas que complementam a formação do aluno com atividades extraclasse. Algumas oficinas trabalham exclusivamente com aulas de reforço baseadas nas dificuldades dos alunos. Porém, a maioria das oficinas realizam atividades físicas, artísticas e culturais, sendo essas as oficinas mais procuradas pelos alunos. Por isso, o olhar da escola sobre o programa pode ser traduzido por uma "rede de aprendizagens". Essas, realizadas por meio de atividades dentro e fora da escola, coordenadas pelo monitor, de maneira a estimular a criatividade e a iniciativa do aluno, bem como o sentimento de pertencimento ao cotidiano escolar.

O aluno que participa das atividades do Programa Mais Educação, permanece mais tempo na escola, explora o contexto escolar, diferente dos alunos que não participam. Esse permanecer na escola fortalece a relação entre os alunos e a escola e aproxima o professor do aluno. Estabelecer o trabalho coletivo entre a escola, seus alunos, professores, funcionários e o bairro é uma busca constante. O entorno escolar faz parte da escola e vice-versa e, estabelecer um diálogo entre esses, é inerente ao bom funcionamento escolar. Por isso, a escola destaca a importância das famílias em todos os momentos. Esses momentos englobam as festividades escolares e, também, o dia a dia, em que as aprendizagens se desenvolvem e em que a escola se faz.

Será descrito brevemente como se deu a realização dessa proposta durante os anos que a escola desenvolveu atividades do Programa Mais Educação. Destaca-se que as informações sobre essa retrospectiva acerca da prática na escola foram coletadas a partir do relato informal da ex-coordenadora do Programa Mais Educação, de conversas com a diretora, de pesquisa na plataforma on line no site do PDE/Interativo e de pesquisas no arquivo de Prestações de Contas dos respectivos anos (onde constam todos os gastos oriundos das respectivas atividades/oficinas do Programa Mais Educação). As atividades/ oficinas desenvolvidas na escola, foram as descritas no quadro abaixo e serão detalhadas quanto a sua operacionalização na escola.

Quadro 5 - Atividades/oficinas do Programa Mais Educação na escola.

ANO	OFICINAS/ATIVIDADES		
	MACROCAMPO	ATIVIDADE	OBSERVAÇÕES
2012	Acompanhamento pedagógico (obrigatória)	Letramento	Iniciou as atividades no ano de 2012 e era conhecida na escola como "reforço escolar".
	Acompanhamento pedagógico	Matemática	Iniciou as atividades somente no ano de 2013 e era conhecida na escola como "reforço escolar".
	Cultura, artes e educação patrimonial	Desenho	Iniciou as atividades somente no ano de 2013.
	Cultura, artes e educação patrimonial	Teatro	Iniciou as atividades somente no ano de 2013 e foi substituída na escola por "reforço escolar".
	Esporte e lazer	Karatê	Iniciou as atividades no ano de 2012 e foi substituída na escola por "Muay Thay".
	Esporte e lazer	Judô	Iniciou as atividades no ano de 2012.
2013	Acompanhamento pedagógico (obrigatória)	Orientação de estudos e leitura	Era conhecida na escola como "reforço escolar".
	Comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica	Tecnologias educacionais	Era conhecida na escola como "reforço escolar".
	Esporte e lazer	Karatê	Foi substituída na escola por "Muay Thay"
	Esporte e lazer	Judô	-
	Esporte e lazer / Esporte na escola	Atletismo e múltiplas vivências esportivas	Basquete, futebol, futsal, handebol, voleibol, xadrez.
2014	Acompanhamento pedagógico (obrigatória)	Orientação de estudos e leitura	Conhecida na escola por "reforço escolar".
	Comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica	Vídeo	Nessa oficina não houve interesse pelo corpo discente, foi substituída pela oficina de teatro.
	Esporte e lazer	Karatê	Foi substituída na escola por "Muay Thay".
	Esporte e lazer	Judô	-
	Esporte e lazer / Esporte na Escola	Atletismo e múltiplas vivências esportivas	Basquete, futebol, futsal, handebol, voleibol, xadrez.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das prestações de contas do Programa Mais Educação.

Assim, no primeiro ano de adesão ao Programa Mais Educação (2012), a escola iniciou as atividades com a escolha dos macrocampos e respectivas

oficinas/atividades a qual foi feita primeiramente pelas oficinas que ofereciam maior recurso para aquisição de materiais para essas oficinas (visto que a escola não apresentava materiais nem recursos próprios para o desenvolvimento dessas oficinas) e, como segundo critério para a escolha, foi realizado levantamento de interesse entre os alunos sobre as oficinas, as quais já estavam pré-selecionadas pela equipe diretiva. Dessa forma, o início das atividades e recebimento dos recursos pelo Governo Federal, que foi previsto para o início do ano letivo de 2012, somente foi recebido em agosto do respectivo ano, de forma que o início das atividades se deu nessa época.

O exercício do programa era para dez meses e englobava os meses de setembro à dezembro de 2012 e de março a agosto de 2013. Nesse primeiro ano, a escola incluiu 132 alunos no programa, conforme o censo escolar do ano anterior, visto que a previsão de recursos do Programa Mais Educação se baseia sempre no censo escolar do ano anterior ao ano do exercício na escola, de forma que as oficinas/atividades foram oferecidas para todos os alunos da escola. Porém, mesmo a escola oferecendo as atividades/oficinas para todos os alunos, nem todos participava das atividades. Como o ano letivo já estava na metade, a equipe diretiva decidiu iniciar apenas três atividades em 2012, as quais estenderam-se até agosto de 2013, e no início de 2013 iniciaram-se mais três oficinas que estenderam-se até dezembro de 2013.

As oficinas organizavam-se em turno inverso das aulas, com turmas de trinta vagas para alunos distribuídos nas seis oficinas. Cada turno escolar dispunha de duas turmas de cada oficina/atividade, sendo que o monitor trabalhava com duas turmas de alunos diferentes, por turno, três vezes por semana (o programa sugeria as oficinas cinco vezes por semana, mas não houve interesse pelos monitores devido aos horários disponíveis para efetuar as oficinas). O café da manhã foi oferecido para os alunos antes das oficinas/atividades, o que não durou muito tempo, visto que os alunos não tomavam o café, sendo o trabalho de organização desse alimento em vão. Por isso, parou-se de servir o café na chegada dos alunos na escola.

Então, os alunos chegavam à escola para a oficina e, ao sair dessa, realizavam o lanche, sendo que os alunos da segunda turma realizavam o lanche ao chegar à escola e, posteriormente, passavam a oficina (isso se deu como forma de organizar o trabalho de preparo do lanche para as oficinas bem como para os

demais alunos da escola). O almoço não era servido na escola, conforme a diretora, primeiramente porque não havia recursos humanos para acompanhar os alunos durante o período do almoço. E também porque a grande maioria dos alunos da escola residia no entorno e o fato de estarem em casa ao meio dia facilitava a rotina doméstica dos mesmos, segundo seus responsáveis. Dessa forma, a escola focava nos lanches servidos no meio da manhã e meio da tarde, com alimentos que garantissem alimentação adequada para esses alunos.

Além disso, a escola não dispunha de espaço físico para todas as oficinas/atividades, dessa forma as oficinas que envolviam práticas de esporte e lazer eram realizadas fora da escola, ou seja, nas academias em que os monitores trabalhavam na época e a escola custeava o transporte para os alunos até essas academias. Ainda nesse ano, foram realizadas alterações nas oficinas, pois na oficina/atividade de *karatê* o monitor que havia sido selecionado desistiu e não havia outra pessoa com conhecimento para realizar a oficina de forma que a mesma foi alterada (somente na prática) para a atividade de *Muay Thai*. Além da oficina/atividade de teatro, que já se desenvolvia na escola com recebimento de recursos do Programa A União faz a Vida, resolveu-se investir o recurso da oficina/atividade em mais uma atividade de reforço escolar (visto que já havia duas oficinas de reforço escolar, isto é, acompanhamento pedagógico).

No ano de 2013, a escola iniciou as atividades com as oficinas/atividades do ano anterior, que ocorreram até o mês de dezembro (as três que iniciaram somente em 2013) e até o mês de agosto (as três que haviam iniciado em 2012), sendo as oficinas oferecidas para o total de alunos, ou seja, 157 alunos, muito embora, nem todos participassem. No mês de agosto, quando terminaram os recursos das três oficinas/atividades que haviam iniciado em 2012, e ainda não havia sido liberado o recurso referente ao ano de 2013, realizou-se reunião com os monitores que decidiram seguir com as atividades até que novo recurso fosse liberado e eles pudessem ser ressarcidos.

Assim, nesse ano puderam-se escolher novamente os macrocampos, optando-se pelas oficinas/atividades. Essa escolha foi feita com base na experiência do ano anterior e nas necessidades sentidas pelos professores para com seus alunos, ou seja, baixo rendimento escolar. Porém, nesse ano a escolha diminuiu de seis oficinas/atividades para quatro, continuou sendo obrigatória a escolha dentre essas quatro opções, da oficina de acompanhamento pedagógico, além de que uma

quinta opção poderia ser escolhida, sendo essa, obrigatoriamente a do macrocampo esporte na escola com a atividade de esporte na escola. A partir desse ano, o período de execução dos recursos passou a ser de seis meses e não mais dez meses. No mês de novembro a escola recebeu os recursos do Programa Mais Educação, referentes ao ano de 2013 (com considerável atraso).

As oficinas/atividades seguiram os mesmos moldes de logística e execução dos anos anteriores, sendo que as duas primeiras eram atividades de reforço escolar e as três seguintes eram atividades físicas. Assim, essas oficinas/atividades tiveram início no mês de setembro, com monitores trabalhando sem receber o ressarcimento das despesas, o que somente foi feito, em caráter retroativo no mês de novembro quando a escola recebeu o recurso do Programa Mais Educação referente ao ano de 2013. Dessa forma, no segundo semestre do ano de 2013 ocorreram concomitantemente as atividades de 2012, com três oficinas, e as atividades de 2013, com cinco oficinas. Continuou-se disponibilizando transporte para os alunos irem até as academias realizar as atividades físicas e a Prefeitura Municipal alugou uma casa, que se situava em frente a escola, para a realização das demais oficinas, visto que a escola não tinha salas ociosas para realizar as oficinas de reforço escolar e a quadra da escola passava por reforma desde o ano de 2012.

No ano de 2014, a escola iniciou o ano letivo desenvolvendo todas as oficinas/ atividades, as quais haviam sido novamente escolhidas conforme os macrocampos, com o corpo discente da escola, o que totalizava 168 alunos (nem todos os alunos participavam). As oficinas/atividades seguiram os mesmos moldes de logística e execução dos anos anteriores. Porém, houve algumas substituições como na oficina/atividade de vídeo, que não houve interesse por parte dos alunos e substituiu-se por atividades de teatro (que já não estava mais sendo custeada por outros programas, como citado anteriormente) e na oficina/atividade de karatê, onde se desenvolvia o *Muay Thay* e que, nesse ano, o monitor desistiu e não se encontrou novamente outro com conhecimento sobre o assunto, e substituiu-se a atividade pela oficina de artes.

Nesse ano, foram realizadas reuniões com o Conselho Escolar, que fez um levantamento de interesse na escola para a substituição das oficinas/atividades, a partir disso, destinou-se os recursos a oficinas de maior interesse dos alunos. Percebeu-se que a participação dos alunos nas oficinas de reforço diminuiu consideravelmente e que houve o aumento do interesse pelas oficinas práticas, que

oportunizavam vivências artístico-culturais e esportivas. Porém, a parcela de recursos proveniente do Governo Federal, não foi disponibilizada, com isso realizou-se uma reunião com todos os monitores acerca do não recebimento dos recursos de custeio para os deslocamentos desses, e ficou combinado que os mesmos continuariam a realizar as oficinas/atividades com recursos próprios até o recebimento da segunda parcela de recursos pela escola e repasse para os monitores.

Como a escola já havia adquirido todos os materiais necessários para o desenvolvimento das oficinas, as mesmas puderam prosseguir as atividades. No ano de 2015 a escola iniciou as atividades referentes ao Programa Mais Educação somente no mês de agosto, com o recebimento atrasado do repasse pelo Governo Federal, referente à parcela de recursos ainda destinada ao exercício de 2014, dessa forma foi pagos os monitores que trabalharam o último trimestre de 2014 sem receber a bolsa de deslocamento e alimentação. Assim em 2015, os meses devidos a esses foram pagos e prosseguiu-se com as atividades (de 2014) por mais três meses (período em que terminaram os recursos referentes a 2014).

Dessa forma, nesses três meses a logística das oficinas e alimentação deu-se da mesma forma de 2014 e as oficinas/atividades mantiveram-se as mesmas, exceto a oficina de esporte na escola que foi substituída pela oficina de dança, conforme levantamento de interesse na escola feito pelo Conselho Escolar. Ofereceram-se as atividades a 168 alunos, ou seja, continuou-se a oferecer para todos os alunos da escola, embora nem todos participassem. Por fim, a escola não recebeu repasse para as atividades referentes ao exercício de 2015. Realizando apenas projetos, oficinas e outras atividades através de outras fontes de recurso ou concluindo as oficinas do Programa Mais Educação remanescentes do ano anterior.

Segundo a diretora da escola, um dos maiores problemas enfrentados frente à organização do Programa Mais Educação na escola é que a escolha de macrocampos e o repasse efetivo dos recursos nunca coincidiram com o ano letivo, iniciando atividades em um ano e terminando somente no outro, bem como o atraso na liberação dos recursos referentes ao custeio do programa. No ano de 2016, foi divulgada (em abril) a Resolução nº 02/2016 do Conselho deliberativo do FNDE/MEC, sobre o funcionamento do Programa Mais Educação nesse ano, onde um dos critérios de seleção das escolas participantes foi a nota na Prova Brasil (para

escolas com baixo rendimento escolar), a qual é divulgada pelo Ministério da Educação no mês de setembro.

No mês de novembro, após adesão da Secretaria Municipal de Educação no Programa Novo Mais Educação, a escola pode escolher as atividades/oficinas, o professor coordenador do programa na escola, bem como indicar o número de alunos da escola para participar das atividades/oficinas. A equipe diretiva optou por incluir todos os alunos da escola, bem como cinco oficinas/atividades, sendo duas obrigatórias de acompanhamento pedagógico e três oficinas culturais e/ou esportivas. Em dezembro a escola recebeu recursos de custeio para o desenvolvimento do Programa Novo Mais Educação para o período de oito meses. Abaixo, pode ser visto no quadro a organização dos anos em que ocorreu a implementação do Programa Mais Educação na escola pesquisada, até 2016.

Quadro 6 - Oficinas e os anos em que ocorreu a implementação do Programa Mais Educação na escola.

Ano/mês	Mar.	Abr.	Mai.	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	Out.	Nov.	Dez.
2012	Previsão de início	-	-	-	-	Início com recebimento de recurso financeiro para 10 meses.	Of. 01/12 Of. 02/12 Of. 03/12	Of. 01/12 Of. 02/12 Of. 03/12	Of. 01/12 Of. 02/12 Of. 03/12	Of. 01/12 Of. 02/12 Of. 03/12
2013	Of. 01/12 Of. 02/12 Of. 03/12 Of. 04/12 Of. 05/12 Of. 06/12	Of. 01/12 Of. 02/12 Of. 03/12 Of. 04/12 Of. 05/12 Of. 06/12	Of. 01/12 Of. 02/12 Of. 03/12 Of. 04/12 Of. 05/12 Of. 06/12	Of. 01/12 Of. 02/12 Of. 03/12 Of. 04/12 Of. 05/12 Of. 06/12	Of. 01/12 Of. 02/12 Of. 03/12 Of. 04/12 Of. 05/12 Of. 06/12	Of. 01/12 Of. 02/12 Of. 03/12 Of. 04/12 Of. 05/12 Of. 06/12	Of. 04/12 Of. 05/12 Of. 06/12 Of. 07/13 Of. 08/13 Of. 09/13 Of. 10/13 Of. 11/13	Of. 04/12 Of. 05/12 Of. 06/12 Of. 07/13 Of. 08/13 Of. 09/13 Of. 10/13 Of. 11/13	Of. 04/12 Of. 05/12 Of. 06/12 Of. 07/13 Of. 08/13 Of. 09/13 Of. 10/13 Of. 11/13	Of. 04/12 Of. 05/12 Of. 06/12 Of. 07/13 Of. 08/13 Of. 09/13 Of. 10/13 Of. 11/13
2014	Of. 07/13 Of. 08/13 Of. 09/13 Of. 10/13 Of. 11/13	Of. 07/13 Of. 08/13 Of. 09/13 Of. 10/13 Of. 11/13	Of. 12/14 Of. 13/14 Of. 14/14 Of. 15/14 Of. 16/14	Of. 12/14 Of. 13/14 Of. 14/14 Of. 15/14 Of. 16/14	Of. 12/14 Of. 13/14 Of. 14/14 Of. 15/14 Of. 16/14	-	-	-	-	-
2015	-	-	-	-	-	Of. 12/14 Of. 13/14 Of. 14/14 Of. 15/14 Of. 16/14	Of. 12/14 Of. 13/14 Of. 14/14 Of. 15/14 Of. 16/14	Of. 12/14 Of. 13/14 Of. 14/14 Of. 15/14 Of. 16/14	-	-
2016	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Recebimento de recurso financeiro para 8 meses.

Of. 01 (ref. 2012) - Acompanhamento pedagógico: letramento
 Of. 02 (ref. 2012) - Karatê (substituído por Muay Thai)
 Of. 03 (ref. 2012) - Judô
 Of. 04 (ref. 2012) - Acompanhamento pedagógico: matemática
 Of. 05 (ref. 2012) - Desenho
 Of. 06 (ref. 2012) - Teatro (substituído por reforço escolar para os anos iniciais)
 Of. 07 (ref. 2013) - Orientação de estudos e leitura (reforço escolar)
 Of. 08 (ref. 2013) - Tecnologias educacionais (reforço escolar)
 Of. 09 (ref. 2013) - Karatê (substituído por Muay Thai)
 Of. 10 (ref. 2013) - Judô

Of. 11 (ref. 2013) - Esporte na escola
Of. 12 (ref. 2014) - Orientação de estudos e leitura (reforço escolar)
Of. 13 (ref. 2014) - Vídeo (substituída por teatro)
Of. 14 (ref. 2014) - Karatê (substituído por Muay Thai e posteriormente por artes)
Of. 15 (ref. 2014) - Judô
Of. 16 (ref. 2014) - Esporte na escola (substituída por dança)

Fonte: Elaborado pela autora a partir de conversa com a diretora da escola e prestações de contas do Programa Mais Educação.

3.3 DOCUMENTOS ESCOLARES E O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Foi realizada a leitura da Proposta Político-Pedagógica da escola e do Regimento Escolar, a fim de se verificar o que é previsto na escola referente ao Programa Mais Educação e a educação integral. Para ilustrar, foram destacados alguns trechos de ambos os documentos. Na Proposta Político-Pedagógica, no item 3. *Realidade Escolar*, no subitem 3.2. *Histórico da Escola*, continha: "No ano de 2012 a escola foi contemplada no Programa Mais Educação, através do qual são desenvolvidas seis ações no contraturno. Essas ações tiveram continuidade no ano de 2013 e de 2014" (p. 8,9). Aqui o texto não descreve nenhum detalhe ou explicação, apenas menciona o número de ações e os anos em que o Programa Mais Educação foi desenvolvido na escola. No subitem 3.3. *Caracterização da Escola*, continha: "Ainda, temos carência de espaço para reuniões, um auditório e duas salas de aula para desenvolver projetos [...]" (p.9).

Nesse trecho citado, o termo "projetos" não especifica a que se refere, podendo referir-se às atividades/oficinas do Programa Mais Educação, como a outro tipo de projeto desenvolvido na escola. Ainda no subitem sobre a *Caracterização da Escola*, o Programa Mais Educação é mencionado: "A E.M.E.F. Leonor Pires de Macedo tem o projeto Educação e Cultura na Construção da Cidadania [...]. O desenvolvimento do projeto se dá através de diversas ações da escola e de programas educacionais. Dentre esses: [...], bem como o Programa Mais Educação com ações referentes à tecnologias educacionais, orientação de estudos e leitura, esporte na escola, dentre outros" (p.9). Destacando aqui as atividades/oficinas desenvolvidas pelo Programa Mais Educação na escola, ainda de forma sucinta sem nenhum detalhe ou explicação.

Já no item 4. *Função da Escola*, no subitem 4.1. *Metas*, a Proposta Político Pedagógica continha: "A Escola tem por finalidade oferecer um ensino de qualidade, voltado para o desenvolvimento integral do aluno, a construção de conhecimentos e

a vivência da cidadania, buscando desenvolver e incentivar a integração da comunidade escolar" (p.10), sendo que este é o único trecho da proposta que cita "desenvolvimento integral do aluno", o que pode dar a ideia de educação integral, como também pode simplesmente utilizar o termo "integral" como sinônimo de "completo". Na leitura do Regimento Escolar da instituição pesquisada, percebeu-se que não há nenhuma referencia ao Programa Mais Educação, contendo apenas no item 1. *Identificação e caracterização da escola*, no subitem 1.2. *Finalidades da Escola*, um trecho que contém exatamente a mesma escrita do subitem 4.1. *Metas*, da Proposta Político Pedagógica, de forma que cita "desenvolvimento integral do aluno" sem fazer nenhuma referencia à educação integral ou ao Programa Mais Educação.

Dessa forma, percebe-se que a educação integral não é prevista em nenhum dos documentos da escola, Proposta Político-Pedagógica e Regimento Escolar, e o Programa Mais Educação aparece em pequenos trechos, sem nenhuma especificação de sua função dentro da escola, seja na questão pedagógica ou administrativa.

3.4 O TRABALHO ESCOLAR E A DINÂMICA CURRICULAR DA ESCOLA

Com base no exposto, na trajetória de oficinas e atividades desenvolvidas pelo Programa Mais Educação, percebe-se que não há nenhuma ligação com as atividades pedagógicas desenvolvidas pelos professores regentes, pois, conforme o descrito, as atividades se desenvolvem alheias aos professores regentes, sendo que inclusive a escolha dessas se deu pelo valor dos recursos repassados e a expectativa dos alunos, pouco se relacionando com a expectativa dos professores. Quando observada a Proposta Político-Pedagógica da escola, bem como o Regimento Escolar, não há nenhuma referência ao trabalho escolar de tempo integral, bem como a realização de atividades/oficinas do Programa Mais Educação de forma específica. Com isso percebe-se que é necessário repensar o papel do professor na escola, conforme Gama e Terrazan (2015),

O professor deve ser formado para participar ativamente da elaboração e definição das políticas educacionais, da organização e realização do trabalho da escola (seus tempos e espaços), da elaboração, revisão e avaliação dos projetos políticos pedagógicos, da busca de parcerias com a

comunidade e com profissionais externos, da proposição e construção dos currículos escolares, da definição das metodologias de ensino, de aprendizagem e da avaliação desses processos, da produção do conhecimento na área, dos movimentos sindicais da classe a qual pertence, entre outras funções (p. 13).

Assim, o professor deve ser capaz de fazer parte da escola em sua totalidade, interagindo e definindo proposições comuns para uma mesma escola e não para salas de aula separadas. Na realidade pesquisada, percebe-se a necessidade de que as ações apresentadas pela escola estabeleçam uma relação entre si, uma vez que isso não é percebido na prática cotidiana da escola. É preciso aproximar os professores, os monitores, os funcionários, de forma a estabelecer uma articulação entre todos, em busca da integração entre o Programa Mais Educação e o trabalho escolar. Estabelecer um diálogo com os professores sobre essas atividades, de forma a aproximar a prática docente com as atividades realizadas na escola, e que caracterizariam possibilidades para construção de uma escola de educação integral além da simples realização das oficinas.

Na rotina diária da escola percebe-se que esse diálogo ocorre nas ações desenvolvidas por projetos dos próprios professores em sala de aula, pois essas são a ação sendo efetivada por professores e alunos. Já o reforço escolar se articula com os professores regentes na medida em que as professoras do reforço escolar visitam a sala de aula dos professores regentes, conversam com esses e recebem orientações sobre o que precisa ser trabalhado e de que forma está sendo trabalhado pela professora regente. Porém, percebe-se que não há na escola articulação entre as oficinas do Programa Mais Educação e as práticas pedagógicas dos professores, não havendo momento de articulação entre os profissionais que realizam essas atividades. O que desestrutura a ideia de educação integral que se tem ou que se tenta criar na escola através do Programa Mais Educação. Essa desconexão não ocorre somente na realidade desta escola, conforme Cavaliere (2014), essa constatação já vem sendo feita, pois,

Com esse formato, a desconexão entre as atividades do PME¹¹ e as atividades ordinárias da escola foi cedo percebida. (...) Uma ampliação da jornada pouco ou nada amarrada ao projeto pedagógico da escola ou ancorada na ideia da complementação, ou da mera ocupação do tempo, é insuficiente frente ao desafio educacional que o Brasil tem pela frente (p. 1212).

¹¹ A autora se refere ao Programa Mais Educação através da sigla PME.

Essa constatação fica evidente na escola quando esta é observada como conjunto de ações. Conjunto esse, dividido por salas, por turnos, por disciplinas, ou seja, um conjunto fragmentado. E para que a escola perca essa característica, será necessário (re) pensar, (re) articular esse conjunto. Conforme Canário (2006),

A escola precisará então, pensar não como sendo um somatório de salas de aula, mas como um meio ambiente educativo cuja educogenia é possível reforçar e que possa propiciar a multiplicação de oportunidades de aprendizagem, em que a aprendizagem por interatividade seja dominante, e não o ensino "ativo". Isto supõe a capacidade de cada escola construir um processo educativo que articule situações educativas formais e não formais, dentro de uma perspectiva integrada e não meramente aditiva, como acontece com a promoção das chamadas atividades extracurriculares que tendem a situar-se na periferia do que se considera ser o núcleo "nobre" do currículo, as aulas (p. 44).

Assim, entender a escola como uma articuladora de ações que se interligam é questão inerente para se pensar a educação integral de fato dentro da escola. Entender que na escola é possível inovar, uma vez que essa apresenta características favoráveis a isso. Percebem-se no cotidiano da escola relações amigáveis, de ajuda mútua, um clima agradável, em que prevalece o bom humor e a preocupação com o bem estar do professor, o que poderia ser definido nas palavras de Thurler (2001) como a "grande família". Thurler (2001) tipifica as relações profissionais, apresentando uma linha que vai das relações profissionais entre professores baseados no individualismo, balconização, grande família, colegiatura forçada e cooperação profissional.

A tipologia que mais se assemelha à escola, a grande família, está no meio do caminho para o alcance de um trabalho coletivo, de cooperação profissional, capaz de efetivar a mudança na escola. Essa mudança parte dos docentes em conjunto, uma vez que "o sentido da mudança é construído em interação; os atores não pensam sozinhos, as coisas se discutem e se decidem em conjunto" (THURLER, 2001, p.87). Porém, essa mudança por uma escola baseada na cultura da cooperação não se faz em curto prazo, requer tempo, tomada de consciência, querer coletivo.

Mais do que uma escola que organize o tempo integral e atenda os alunos mais necessitados, precisamos mexer no coração da escola (CAVALIERE, 2014), fazer com que essa construa sua identidade. Precisamos pensar uma escola reflexiva, em que a centralidade está nas pessoas que compõe a escola, em que

todos são ouvidos, em que o trabalho é conjunto evidenciando a descentralização do poder. Uma escola que construa um projeto próprio, articulada com o contexto local e universal (ALARCÃO, 2001) e prime pela cooperação em prol de um objetivo comum, que é a educação integral.

4 CAMINHOS DA PESQUISA

A pesquisa foi conduzida de acordo com um planejamento característico das pesquisas educacionais, a metodologia. O significado da palavra metodologia descreve-a como "a parte da lógica que trata dos métodos aplicados nas diferentes ciências; estudo dos métodos, especialmente dos métodos científicos; conjunto de regras e procedimentos para a realização de uma pesquisa"¹². Assim, a metodologia consiste nos passos a serem realizados na coleta de dados da pesquisa e no tratamento desses dados desde sua coleta até a análise. Dessa forma, este capítulo pretende contextualizar a pesquisa realizada e descrever as fontes e instrumentos de coleta, bem como o tratamento dos dados coletados organizando-os para análise e construção dos resultados da pesquisa.

4.1 O PLANEJAMENTO

Pesquisar requer partir de uma questão problematizadora a fim de alcançar evidências, sugestões e/ou soluções para essa. Esse movimento, de busca de informações, reflexões e considerações, envolve planejamento. Assim, esta pesquisa teve como natureza a abordagem qualitativa, uma vez que para Gama e Terrazan (2015),

Este tipo de pesquisa busca procedimentos de investigação que imputem um caráter de rigor e confiabilidade às investigações que tem como objeto os fenômenos sociais caracterizados, especialmente, pela complexidade e pelo caráter mutável das situações vividas em um determinado tempo e espaço (p.83).

As pesquisas educacionais buscam analisar fenômenos ocorridos entre pessoas e seus contextos, e mesmo sendo complexos e mutáveis, seguem procedimentos de pesquisa que garantem o rigor e a confiabilidade na coleta e análise dos dados. Mesmo que "os profissionais pesquisadores pretendam lidar com problemas ou questões práticas da maneira mais eficiente possível", terão de seguir padrões que "de modo geral, [...] são exatamente os mesmos para pesquisas de profissionais e de acadêmicos. A diferença estará na ênfase e nos detalhes, mas o

¹² Conforme <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=metodologia>, acesso em 09/04/16.

compromisso de ser sistemático será o mesmo" (KNOBEL e LANKSHEAR, 2008, p. 27).

O estudo buscou uma forma de pesquisar que fosse autêntica e coerente com a proposta de pesquisa. A coleta e análise dos dados ocorreram conjuntamente, uma vez que a interpretação dos dados foi sendo construída durante a pesquisa, de forma que "os dois movimentos são realizados simultaneamente, promovendo a autodefinição da própria dinâmica da pesquisa" (GHEDIN, 2011, p. 190). Buscou-se, dessa forma, além de pesquisar, vivenciar as ações da pesquisa coletivamente de forma a significar a ação vivida em autoformação da própria prática. De acordo com Franco (2008),

O pesquisador realizou seu trabalho, construiu conhecimentos, apropriou-se de novas relações de sentido e, além disso, sua ação gerou um processo semelhante nos agentes da prática, que, pelo fato de terem se colocado em processo de aprendizagem significativo, reconstruíram suas percepções em algum aspecto e por certo redirecionarão seu fazer na prática (p. 106).

Por isso, a pesquisa deixou de ser uma proposta apenas e passou a ser um movimento com o grupo de professores participantes, que oportunizou uma reflexão sobre a ação, gerando a percepção de que a reestruturação é possível e, por isso, a organização do trabalho escolar na perspectiva da educação integral é necessária. Esta pesquisa discutiu acerca da temática da educação integral e da organização do trabalho escolar, organizando-se a partir do seguinte problema de pesquisa: Que possibilidades existem nas formas de organização do trabalho escolar para a articulação com as ações desenvolvidas na proposta de educação integral presente no Programa Mais Educação?

Durante a realização desta pesquisa buscou-se esclarecer algumas questões, desdobradas do problema, as quais pretenderam aperfeiçoar a coleta de informações durante a pesquisa. Essas questões foram:

1. Que representações sobre educação integral permeiam o cotidiano da escola?
2. De que forma os professores compreendem o processo de implementação da proposta de educação integral na escola, através do Programa Mais Educação?
3. Que aspectos são favoráveis e que aspectos são limitadores das ações desenvolvidas por meio do Programa Mais Educação, da proposta

pedagógica da escola e da perspectiva de educação integral do Plano Nacional de Educação e Plano Municipal de Educação vigente?

As questões acima descritas nortearam a coleta de dados e serviram de base para a reflexão acerca do produto da pesquisa. As fontes de pesquisa para coleta de informações estavam na própria escola, sede da pesquisa. Foram definidas de acordo com as questões de pesquisa norteadoras deste estudo, pois se apresentavam relevantes para identificação de aspectos pertinentes a essas questões. Foram fontes de pesquisa, os sujeitos: professores lotados na escola; monitores das atividades/oficinas do Programa Mais Educação; equipe diretiva da escola; representante da Secretaria Municipal de Educação; e representante do Conselho Municipal de Educação. E o espaço das reuniões pedagógicas, para discutir como realizar a construção coletiva da proposta, também se configurou como fonte de pesquisa.

Para cada tipo de fonte de pesquisa, utilizou-se um instrumento de coleta específico, de forma que a observação e as entrevistas individuais foram utilizadas como instrumentos de coleta. Assim, realizamos observações durante as reuniões pedagógicas e entrevistas individuais com os professores, monitores, equipe diretiva da escola, representante da Secretaria Municipal de Educação e representante do Conselho Municipal de Educação. A observação foi utilizada, uma vez que essa propicia a pesquisa no contexto em que se desenvolvem as ações ou falas a serem coletadas oportunizando a observação de comportamentos e expressões verbais no momento em que ocorrem.

Esse instrumento promove a participação em momentos coletivos em que aspectos pertinentes às questões de pesquisa são evidenciados. Assim, segundo Knobel e Lankshear (2008) as técnicas de observação "ênfaticamente enfatizam a coleta de dados na "vida real", nos contextos do cotidiano" (p. 40) e por isso evidenciam situações em que pontos de vista são externalizados. Para Angrosino (2009) "observação é o ato de perceber as atividades e os inter-relacionamentos das pessoas no cenário de campo através dos cinco sentidos do pesquisador" (p. 56) de forma que se constitui em uma das habilidades centrais necessárias ao pesquisador, que é saber compreender os seus sentidos. Conforme Chizzotti (2006), "a observação direta ou participante é obtida por meio do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado, para recolher as ações dos atores em seu contexto natural, a partir de sua perspectiva e seus pontos de vista" (p.90). Dessa forma caracteriza-se a

observação como uma forma vantajosa de coleta de dados, pois oportuniza a observação de situações reais no momento em que essas ocorrem, trazendo para a coleta, dados reais e atuais. Assim, a observação participante, oportuniza "experienciar e compreender a dinâmica dos atos e eventos, e reconhecer as informações a partir da compreensão e sentido que os atores atribuem aos seus atos" (CHIZZOTTI, 2006, p. 90).

Para isso, a observação seguiu alguns cuidados a fim de justificar e validar os dados coletados sem distanciar a coleta da rigorosidade necessária para a pesquisa científica. Segundo Santos (2007, p. 92), são necessárias algumas recomendações e cuidados para o uso deste instrumento de pesquisa, como: cuidar para que a presença do pesquisador no ambiente observado não provoque alterações no comportamento dos sujeitos observados; a interpretação do pesquisador não pode basear-se em suas preferências, mas sim em aspectos pertinentes ao problema de pesquisa; evitar que o grau de envolvimento do pesquisador leve a compreensões distorcidas dos eventos. Tais medidas garantem assim a coleta de dados através da observação de forma ética e coerente com a rigorosidade prevista nas pesquisas científicas.

Para garantir a validade das observações, essas tiveram dois momentos, que foram: a formulação do programa de observações e a realização das observações. Foram realizadas observações em três reuniões pedagógicas, a partir de uma pauta de assuntos motivadores das discussões. Na primeira reunião pedagógica, a pauta trouxe temas gerais sobre o assunto abordado, a partir das questões de pesquisa. E nas duas reuniões seguintes, as pautas foram organizadas conforme as observações que as antecederem. As observações das reuniões pedagógicas foram registradas em um diário do pesquisador, com anotações "post facto", ou seja, logo após o término das observações e/ou com anotações breves no momento da observação.

Na observação participante, o "observador participante vai se esforçar em adquirir um "conhecimento de membro". Vai tentar identificar os motivos que os membros tinham para fazer o que fizeram estabelecer o que seus atos significavam para eles mesmos naquele momento" (LAPASSADE, 2005, p. 70). Assim, o pesquisador estará incluído na observação, como potencializador da mesma, uma vez que poderá comentar junto aos sujeitos acerca das temáticas debatidas

estabelecendo conexões que clarifiquem compreensões das falas, no momento da observação.

Outro instrumento de coleta de dados foram as entrevistas individuais, as quais propiciaram a busca por aspectos específicos para coleta de dados para a pesquisa através de representações pessoais dos entrevistados. As entrevistas foram escolhidas como instrumento de pesquisa, pois possibilitam a coleta de informações de forma direta junto aos sujeitos entrevistados, sendo coerente com as questões previstas na pesquisa. Para compreendermos melhor o que significam as entrevistas, buscamos fundamentar nosso estudo em alguns autores como Knobel e Lankshear (2008), Szymanski (2002) e Angrosino (2009).

Para Knobel e Lankshear (2008) as entrevistas tem o propósito de "gerar informações detalhadas e necessárias sobre um evento, programa ou pessoa" (p. 171), otimizando a coleta de informações. Para Angrosino (2009) "entrevistar é um processo que consiste em dirigir a conversação de forma a colher informações relevante" (p. 61). Essa característica destaca a ideia da intencionalidade da pesquisa, o que para Szymanski (2002),

A entrevista face a face é fundamentalmente uma situação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado. (...). A intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações; pretende criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado se abra (p. 12).

A escolha da entrevista como instrumento de pesquisa justifica-se pelo fato de que ele possibilita a coleta de informações a partir do contato direto com os sujeitos de pesquisa. Com foco de questionamento objetivo sob o ponto de vista do entrevistador, as entrevistas coletam informações relevantes no momento da entrevista e possibilitam ao entrevistador discorrer mais questões que vierem a ser necessárias para o entendimento das contribuições trazidas pelo entrevistado. Na entrevista se estabelece um momento de interação e confiança entre entrevistador e entrevistado, em que o entrevistado precisa sentir-se a vontade para não ocultar informações que julgue menores, decorrentes de suas emoções ou sentimentos suscitados no momento da entrevista.

A partir dessa interação, o pesquisador constrói os conhecimentos necessários através das narrativas do entrevistado, do estado emocional e das situações não verbais. O entrevistador descreve a impressão que essas situações

tenham causado, com muita cautela para não correr o risco de querer "adivinhar" os sentimentos dos entrevistados. Nesse momento o entrevistador busca compreender as informações elencadas na entrevista de forma que os objetivos da pesquisa devem ser claros, mantendo o foco das questões durante a entrevista.

Para isso é necessário estabelecer momentos sequenciais durante a entrevista, conduzindo-a de forma agradável para o entrevistado e coerente ao objetivo da pesquisa. Assim, Skymanski (2002) sugere alguns momentos para a realização da pesquisa. O primeiro é o contato inicial, onde o pesquisador e entrevistador realizará sua apresentação pessoal, apresentará a instituição que representa, explicará a pesquisa, solicitará o consentimento do entrevistado, bem como informará sobre o sigilo das informações coletadas, estabelecendo uma relação de confiança entre entrevistador e entrevistado. Durante a condução da entrevista, convém que o entrevistador traga questões de aquecimento onde o entrevistado possa falar sobre si, como sua formação, tempo de magistério, pequeno histórico profissional.

Assim sendo, isso faz com que o entrevistado sinta-se mais a vontade para responder as próximas questões, que são desencadeadoras de reflexões baseadas nos objetivos da pesquisa, e que mesmo apresentando-se de forma sutil, buscam respostas aos objetivos do entrevistador. Ainda, na entrevista, é coerente realizar pequenas sínteses, de tempos em tempos, com os pontos principais das falas do entrevistado. Dessa forma, o entrevistador resume a ideia do entrevistado, podendo fazer novas questões conforme as colocações do entrevistado, e retomar o foco da entrevista, uma vez que a entrevista é uma construção de ideias e nem sempre segue um raciocínio paralelo ao foco da pesquisa. Um último momento da entrevista é a devolução, em que o entrevistador confirma com o entrevistado se o que se coletou da entrevista, é a ideia do entrevistado, como uma revisão, uma devolutiva para avaliação da veracidade das informações pelo entrevistado. Esse processo vivido nas entrevistas, nos leva à perceber que de acordo com Skymanski (2002),

O caráter dinâmico das informações que obtemos em nossas investigações aponta para o cuidado de não apresentá-las como algo definitivo, mas sim como um instantâneo que congela um momento, mas que traz em seu interior a possibilidade de transformação (p. 58).

A própria entrevista gera reflexões para além das questões, no entrevistado e no entrevistador, fazendo com que nossa maneira de ver as situações hoje pode não ser a mesma de como as veremos amanhã, devido as reflexões pessoais que estabelecemos conosco no momento em que somos instigados à pensar sobre determinado assunto. As entrevistas tiveram dois momentos, o primeiro sendo a formulação das questões para a entrevista e o segundo, a realização das entrevistas.

As questões da entrevista foram formuladas a partir das questões de pesquisa, tendo como objetivo o surgimento de categorias presentes nas falas dos entrevistados e que levaram a construção de caminhos para o desvelamento do problema de pesquisa. Para construção das questões levou-se em consideração os sujeitos participantes da pesquisa, de forma que se formularam dois roteiros de questões, os quais contêm algumas questões específicas ao sujeito a que se destina: um roteiro de entrevista para os professores, monitores do Programa Mais Educação e equipe diretiva; e um roteiro de entrevista para os representantes da Secretaria Municipal de Educação e do Conselho Municipal de Educação. Na formulação das questões, levaram-se em conta alguns critérios, segundo Skymanski (2002),

a) A consideração dos objetivos da pesquisa; b) a amplitude das questões (...); c) o cuidado de evitar indução de respostas; d) a escolha dos termos da pergunta (...); e) a escolha do termo interrogativo (...) (p. 30).

Esses critérios conduzem à formulação de questões bem estruturadas, que tragam ao pesquisador as falas acerca dos objetivos da pesquisa, otimizando a coleta de dados. Foram realizadas entrevistas individuais, semiestruturadas, com questões abertas, na qual abordamos diferentes temas aos entrevistados. Entre esses temas estão: as opiniões dos professores e monitores sobre a educação integral; sobre a organização da proposta de educação integral na escola; os planejamentos de aula; as decisões da escola; as atividades escolares; entre outros assuntos que surgiram no decorrer da pesquisa. As entrevistas tiveram como ferramenta de registro a gravação em áudio e posterior transcrição. O encaminhamento da entrevista seguiu um planejamento, conforme descrito a seguir.

- Primeiro momento: apresentação do pesquisador, da instituição, da pesquisa, solicitação de consentimento do entrevistado;

- Segundo momento: apresentação breve do entrevistado (formação, vida profissional, família);
- Terceiro momento: perguntas desencadeadoras (roteiro da entrevista);
- Quarto momento: devolutiva (esse momento foi realizado em outro dia, após a organização dos dados pelo pesquisador/ entrevistador, via correio eletrônico).

Foi realizada uma entrevista com cada sujeito, com a duração aproximada de trinta minutos, totalizando doze entrevistas: seis com professores da escola, duas com a equipe diretiva, duas com monitores do Programa Mais Educação, uma com a representante da Secretaria Municipal de Educação e uma com a representante do Conselho Municipal de Educação. Planejou-se realizar uma segunda entrevista com cada sujeito, de forma que as entrevistas individuais fossem realizadas e avaliadas como instrumento de coleta, podendo sofrer alterações para uma segunda entrevista, a fim de validar tais instrumentos para a pesquisa, o que não foi necessário.

A definição dos espaços para coleta de informações para a pesquisa apontou as reuniões pedagógicas como o espaço coletivo mais apropriado para coleta de dados. Essas reuniões propiciam a troca de informações entre os professores, pois é organizado um tempo para esse fim, possibilitando aos mesmos exporem suas opiniões em um momento previsto, dentro de sua carga horária de trabalho, oportunizando a participação do maior número possível de docentes. Além disso, o espaço das reuniões pedagógicas oportuniza a coleta em conjunto com a construção do produto desta pesquisa, por meio da construção coletiva de uma proposta de reestruturação do trabalho escolar, partindo do contexto do Programa Mais Educação e visando as metas do Plano Nacional de Educação (2014) e Plano Municipal de Educação (2015).

A seleção dos professores, monitores e equipe diretiva que foram entrevistados realizou-se de acordo com a disponibilidade dos mesmos para participação na pesquisa. Levou-se em consideração a livre escolha a participar ou não da pesquisa, dos professores que atenderam ao critério de seleção para participação, qual seja ter trabalhado na escola durante os anos de 2012, 2013, 2014 e 2015, anos em que a escola desenvolveu as atividades do Programa Mais Educação. Os professores que trabalharam nesses anos mantiveram o vínculo com

a escola e tiveram maior vivência durante o período que a escola sediou as atividades do Programa Mais Educação.

Entendemos que o número de participantes não interfere na confiabilidade dos dados, mas sim, a variedade e seriedade com que esses dados são coletados. Dessa forma, é relevante destacar que, conforme Knobel e Lankshear (2008, p. 157), "a melhor abordagem talvez seja pensar em como obter, por um lado, uma variedade de opiniões e, de outro, como maximizar as chances de se conseguir alguns padrões de respostas, o mais rapidamente possível". Para isso, buscou-se evidenciar a importância dessa pesquisa para a escola, a fim de conseguir a participação de no mínimo dois representantes de cada um dos três tipos de sujeito pesquisados: professores, monitores e equipe diretiva.

A pesquisa seguiu um cronograma de atividades, que iniciaram com a constituição dos aportes teóricos; a delimitação da pesquisa; na sequência a realização de reuniões pedagógicas com professores e equipe diretiva da escola, por meio de registro da observação em diário do pesquisador; a realização das entrevistas individuais com professores, equipe diretiva e monitores, com registro de gravação em áudio e transcrição. Posterior a coleta de dados, a pesquisa realizou a análise e construção dos dados; a definição do produto e por fim a conclusão da escrita da dissertação.

4.2 A COLETA DE INFORMAÇÕES

A coleta de informações se deu por meio das entrevistas e das observações das reuniões pedagógicas concomitantemente e transcorreu de maneira muito tranquila. Os sujeitos foram convidados a participar da entrevista e a grande maioria contribuiu com a pesquisa demonstrando satisfação em participar. Os professores que foram entrevistados foram escolhidos pelo critério de seleção o qual selecionava os docentes que tivessem trabalhado na escola nos anos de 2012, 2013, 2014 e 2015. Adequavam-se a esse critério sete professores e seis participaram da entrevista, apenas um professor não conseguiu participar devido a impedimentos particulares. No segmento dos monitores do Programa Mais Educação, dois profissionais participaram. Havia outros profissionais que trabalharam na escola como monitores do Programa Mais Educação, mas que por diferentes motivos

pessoais (mudaram-se de cidade, dificuldade quanto ao horário de trabalho, outros compromissos), não puderam participar da entrevista.

No segmento referente à equipe diretiva, ambas as professoras convidadas participaram da entrevista, as quais desempenham a função de diretora e vice-diretora da escola. A equipe diretiva é composta pela diretora, vice-diretora e supervisora pedagógica, sendo que essa não participou da entrevista visto que é a própria pesquisadora. Nos segmentos referentes à Secretaria Municipal de Educação e ao Conselho Municipal de Educação foram convidados um representante de cada segmento e ambos concederam entrevista, bem como mostraram-se interessados pela temática questionada.

Os entrevistados totalizaram o número de doze pessoas: seis professores, dois monitores do Programa Mais Educação, dois membros da equipe diretiva, um representante da Secretaria Municipal de Educação e um representante do Conselho Municipal de Educação. Os perfis profissionais dos mesmos podem ser vistos no quadro abaixo.

Quadro 7 - Perfis profissionais dos sujeitos de pesquisa.

Segmento:	Nome:	Função:	Vínculo com a escola:	Anos de trabalho na escola:	Carga horária na escola:
Equipe diretiva	P9E	Diretora	Concurso	05	40hs
	P12E	Vice-diretora	Concurso	09	30hs
Professores	P5D	Professora	Concurso	13	40hs
	P1D	Professora	Concurso	12	40hs
	P3D	Professora	Concurso	04	08hs
	P7D	Professora	Concurso	13	20hs
	P6D	Professora	Concurso	12	20hs
	P8D	Professora	Concurso	09	04hs
Monitores	P2M	Monitora	Voluntário	02	12hs
	P11M	Monitora	Voluntário	02	12hs
SME	P4S	Supervisora	SME	-	-
CME	P10C	Conselheira	CME	-	-

Fonte: Elaborado pela autora.

Todos os entrevistados foram convidados e agendados a data e o local que preferissem para a realização da entrevista. Essas variaram de oito a trinta e oito minutos de duração, sendo que a maioria durou em torno de trinta minutos. Os

entrevistados pareciam se sentir a vontade durante a entrevista, provavelmente pelo fato da entrevistadora e pesquisadora ser uma colega de trabalho e supervisora pedagógica. As entrevistas foram gravadas em áudio, posteriormente transcritas e enviadas por e-mail aos entrevistados para que pudessem avaliar se estava de acordo com seu posicionamento.

Além das entrevistas foram realizadas três reuniões pedagógicas em que se reservou um momento para discussão sobre a temática de pesquisa. Esses momentos duraram de trinta à quarenta e cinco minutos e no primeiro momento, foi apresentada a seguinte pauta como assuntos motivadores da discussão: educação integral, Programa Mais educação, e educação integral e Programa Mais Educação (relações entre ambos). A partir disso, os professores e equipe diretiva comentaram o que acreditavam sobre a pauta, bem como sobre assuntos relacionados que iam surgindo ao longo da conversa. Essa pauta fez parte da reunião e abordou temas gerais daquele momento na escola (trimestre, avaliações dos alunos, entre outros), bem como inseriu a temática da educação integral, a partir da reflexão sobre o Programa Novo Mais Educação, no qual a escola estava sendo incluída.

Nos dois momentos seguintes, realizados nas reuniões pedagógicas, a ênfase das discussões girou em torno do Programa Novo Mais Educação e da avaliação e aprendizagem dos alunos, respectivamente. As reuniões pedagógicas traziam pautas para as reuniões, visto que a pesquisadora, também era a supervisora pedagógica da escola, o que possibilitou interferir nas pautas dos encontros. A coleta de informações por meio das observações ocorreu em um período do ano letivo, em que a escola estava realizando sua feira do livro (que ocorre todos os anos, com duração de quatro dias na semana), muitos comentários durante as observações mencionavam as atividades realizadas nessa atividade, que foi comparada por uma professora como o contexto de educação integral.

Esse fator favoreceu a coleta de informações por meio das observações, pois os sujeitos de pesquisa estavam vivendo um momento dinâmico na escola conforme a época em que ocorriam as atividades/oficinas do Programa Mais Educação. Durante as observações coletaram-se ideias centrais levantadas pelos participantes das reuniões pedagógicas sendo que ali estavam reunidos professores que também haviam participado das entrevistas e relacionavam questões dessa às suas falas, como professores que não se enquadravam ao critério de seleção para participar da entrevista, mas que participaram das reuniões pedagógicas. O número de

professores participantes das observações variou conforme o dia em que foram realizadas as observações, mas de modo geral, participaram catorze profissionais, conforme quadro abaixo.

Quadro 8 - Profissionais que participaram das reuniões pedagógicas.

Nome:	Forma de participação:
P9E	Realizou entrevista e participou das reuniões pedagógicas.
P12E	
P5D	
P1D	
P3D	
P7D	
RDR	
MRS	
FRC	
AGK	
NS	
EXS	
LMS	
PESQUISADORA	

Fonte: Elaborado pela autora.

Após as anotações "*post facto*" das observações e a realização das entrevistas, posterior transcrição e impressão das mesmas, começamos a codificação das categorias presentes nos dados. Os dados foram analisados e para cada questão foram marcados com cores diferentes, os segmentos de dados que representavam determinada categoria. Realizada essa codificação, os dados foram classificados, comparados com outros segmentos de dados a fim de construir caminhos que levassem a respostas às questões de pesquisa. A seguir será apresentado como se deu a análise e construção dos dados a partir da coleta realizada pelas entrevistas e observações.

4.3. A ANÁLISE E CONSTRUÇÃO DOS DADOS

Analisar e interpretar em uma pesquisa possibilita trazer a tona caminhos que direcionem a respostas às nossas questões de pesquisa. Significa possibilitar que os dados oportunizem a construção dessas respostas. Segundo Knobel e Lankshear (2008),

Análise diz respeito a descobrir o que há "dentro" dos dados que coletamos que nos parece importante, e interpretação tem a ver com dizer o que isso "implica" ou "significa" para a questão ou o problema [...] envolve buscar direções e tendências, padrões e regularidades nos dados, assim como o que parece tratar-se de exceções e variações (p. 39).

Para se chegar a essa compreensão é preciso organizar a coleta de dados de forma sistemática, uma vez que, conforme Knobel e Lankshear (2008), os dados,

São coletados de maneira sistemática para proporcionar a base de evidências a partir da qual são feitas interpretações e declarações destinadas a desenvolver o conhecimento e o entendimento relacionado a uma questão ou problema de pesquisa (p. 149).

Assim, os dados foram pesquisados em dois tipos de fontes: sujeitos e espaços, e os instrumentos de coleta utilizaram dois meios/técnicas: observação e entrevista, de forma que a coleta e análise de dados seguiu um planejamento conforme o quadro abaixo.

Quadro 9 - Planejamento da coleta e análise de dados.

Questões de pesquisa contempladas:	Tipo de dados a serem coletados:	Instrumentos de coleta de dados:	Ferramentas de coleta:	Fontes / participantes:	Análise dos dados:	Fontes de informação e orientação:
Questão 1: Que representações sobre educação integral permeiam o cotidiano da escola?	Dados observados e dados verbais.	Observação e entrevista.	Diário, com anotações post facto, e entrevista semi-estruturada.	Espaços: reuniões pedagógicas, e sujeitos: professores, monitores, equipe diretiva.	Por categorias.	KNOBEL e LANKSHEAR (2008) e CHARMAZ (2009)
Questão 2: De que forma os professores compreendem o processo de implementação da proposta de educação integral na escola através do Programa Mais Educação?	Dados verbais.	Entrevista.	Entrevista semi-estruturada.	Sujeitos: professores, monitores, equipe diretiva.	Por categorias.	KNOBEL e LANKSHEAR (2008) e CHARMAZ (2009)
Questão 3: Que aspectos são favoráveis e que aspectos	Dados observados	Observação e	Diário, com anotações	Espaços: reuniões	Por categorias.	KNOBEL e LANKSHEAR

são limitadores das ações desenvolvidas por meio do Programa Mais Educação, da proposta pedagógica da escola e da perspectiva de educação integral do Plano Nacional de Educação e Plano Municipal de Educação vigentes?	e dados verbais.	entrevista.	post facto, e entrevista semi-estruturada.	pedagógicas. Sujeitos: professores, monitores, equipe diretiva. Documentos: Proposta Político Pedagógica, Regimento Escolar, PNE (2014) e PME (2015).	R (2008) e CHARMAZ (2009)
--	------------------	-------------	--	---	---------------------------

Fonte: Elaborado pela autora.

Na organização dos dados, estes foram redigidos de forma a facilitar o entendimento dos mesmos, dando-lhes sentido conforme as questões de pesquisa. Foi utilizada a análise de categorias (KNOBEL e LANKSHEAR, 2008) e a teoria fundamentada (CHARMAZ, 2009) como base para a análise dos dados coletados. A análise de categorias envolve identificar relações entre os dados coletados agrupando-os de maneira a formar categorias. Neste caso, as categorias foram surgindo conforme as entrevistas foram sendo feitas, ou seja, as categorias surgiram das respostas dos sujeitos pesquisados, tornando os dados mais claros para serem interpretados (KNOBEL e LANKSHEAR, 2008).

Utilizou-se, também, a teoria fundamentada para análise dos dados. A escolha desse campo metodológico se deu, pois permite construir uma análise a partir dos dados de maneira que as hipóteses surjam dos eventos coletados. A partir dessa metodologia, os dados são separados - e codificadas as categorias que surgem desses dados. Para Charmaz (2009),

Codificar significa associar marcadores a segmentos de dados que representam aquilo de que se trata cada um dos segmentos. A codificação refina os dados, classifica-os e nos fornece um instrumento para que assim possamos estabelecer comparações com outros segmentos de dados (p. 16).

Dessa maneira, a codificação emana da experiência vivenciada e estudada e permite a compreensão dos dados a partir de um processo flexível que comporta idas e vindas aos dados, acarretando um processo de pesquisa que não é linear e que permite a compreensão dos dados a partir da elaboração de uma teoria que vai

se tornando evidente a medida que os dados vão sendo analisados. Segundo Charmaz (2009),

Nem os dados e nem as teorias são descobertos. Ao contrário, somos parte do mundo o qual estudamos e dos dados os quais coletamos. Nós construímos as nossas teorias fundamentadas por meio dos nossos envolvimentos e das nossas interações com as pessoas, as perspectivas e as práticas de pesquisa (p. 29).

A construção da teoria fundamentada vai se dando e se afirmando conforme os dados vão se entrecruzando a fim de indicar caminhos que levem as possibilidades de respostas às nossas questões de pesquisa. Na sequência são apresentadas as três questões de pesquisa e a análise dos dados observados e dos dados verbais, evidenciando as categorias construídas durante a análise e que direcionam para a construção coletiva de uma proposta de reestruturação do trabalho escolar, visando a educação integral, prevista no Plano Nacional de Educação (2014) e Plano Municipal de Educação (2015).

5 RESULTADOS

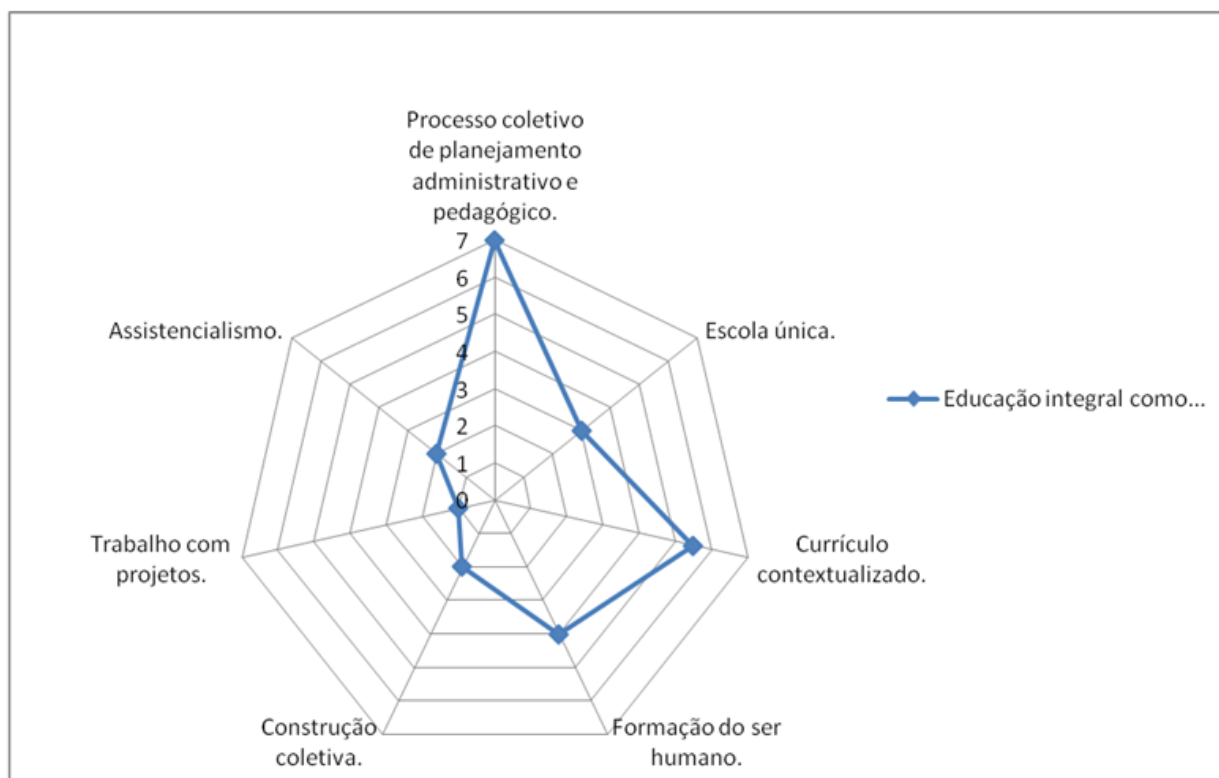
Este capítulo apresenta a análise dos resultados construídos a fim de responder as questões de pesquisa. Partirá da questão "Que representações sobre educação integral permeiam o cotidiano da escola?", seguida da questão "De que forma os professores compreendem o processo de implementação da proposta de educação integral na escola através do Programa Mais Educação?" e da questão "Que aspectos são favoráveis e que aspectos são limitadores das ações desenvolvidas por meio do Programa Mais Educação, da Proposta Pedagógica da Escola e da perspectiva de educação integral do Plano Nacional de Educação e Plano Municipal de Educação vigente?". Culmina nas nossas construções acerca das possibilidades existentes nas formas de organização do trabalho escolar para articulação com as ações desenvolvidas na proposta de educação integral presente no Programa Mais Educação, o qual foi o problema de pesquisa. Tais possibilidades constituem o produto desta pesquisa e representam um caminho inspirador de novas reflexões e ações sobre educação integral.

Nossa pesquisa contou com doze sujeitos de pesquisa, dentre os quais incluímos os segmentos da equipe diretiva, dos professores, dos monitores, da Secretaria Municipal de Educação e do Conselho Municipal de Educação. Os sujeitos são identificados por códigos criados a fim de garantir o sigilo de suas identidades. Em vista disso, informamos ao leitor que a todos os sujeitos de pesquisa denominamos a letra "P" nos códigos, a qual significa, nesta pesquisa, professor. Acrescentamos também um numeral aos códigos (1 a 12). O segmento a que pertence cada sujeito de pesquisa foi informado nos códigos a partir das seguintes letras: D (docente), M (monitor), E (equipe diretiva), C (Conselho Municipal de Educação), S (Secretaria Municipal de Educação), conforme exemplos a seguir: P1D, P2M, P3E, P4C, P5S. E ainda, o código "PES" o qual se refere à pesquisadora. Utilizamos as citações literais dos professores, bem como gráficos ilustrativos, a fim de evidenciar determinados aspectos analisados. Partimos a seguir à análise das questões de pesquisa.

5.1 RESPONDENDO A QUESTÃO 1: QUE REPRESENTAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL PERMEIAM O COTIDIANO DA ESCOLA?

A escola funciona a partir do trabalho das pessoas que a compõe, Uma escola de educação integral surge como resultado das formas de pensar e de entender as ações realizadas no cotidiano escolar. Com a análise dos dados coletados, sete representações sobre educação integral se evidenciaram. Dessas, algumas se destacaram fortemente, aparecendo repetidamente nas falas de diferentes sujeitos de pesquisa, conforme pode ser visto no gráfico abaixo.

Gráfico 2: Representações sobre educação integral presentes nas falas dos sujeitos de pesquisa.



Fonte: elaborado pela autora.

Percebemos que todas as representações estão permeadas pela ideia de planejamento escolar e que muitas representações se entrecruzam, evidenciando que a educação integral se constitui por um conjunto de fatores interligados. A evidência de representações sobre educação integral reincidentes nas falas dos professores leva a entender que o grupo envolvido na pesquisa apresenta certa unidade de pensamento. Essa unidade não se deve a opiniões iguais, mas a maneiras de pensar sincronizadas. O surgimento de sete representações sobre

educação integral em um grupo de doze sujeitos de pesquisa parece incoerente com o que afirmamos. Porém, cada sujeito de pesquisa elencou mais de um aspecto quanto à educação integral, contemplando, dessa forma, mais de uma representação sobre o tema.

A seguir, comentaremos as sete representações sobre educação integral presentes nas falas dos professores. Convém destacar que ao analisarmos as falas dos sujeitos de pesquisa, percebemos que não surgiu nenhuma concepção ou representação direta sobre educação integral. Os sujeitos citaram aspectos ou elementos necessários à educação integral, o que nos levou a inferir representações citadas a seguir.

1. Educação integral como processo coletivo de planejamento administrativo e pedagógico - essa representação apareceu fortemente nas falas dos sujeitos da pesquisa como condição necessária à educação integral. Percebemos que a educação integral é vista como um processo coletivo no qual havia uma linha de coerência, uma relação que não seja unilateral entre o planejamento educacional e o planejamento escolar. A educação integral como processo articulado entre essas duas esferas de planejamento caracterizou a primeira representação segundo os sujeitos de pesquisa.

Para os entrevistados, existem dois tipos de planejamento: planejamento estrutural que compreende a organização da estrutura financeira, física e de recursos humanos; e planejamento pedagógico/administrativo que engloba a organização do tempo e do espaço, a organização pedagógica e a construção de uma proposta coletiva de educação integral. O primeiro apareceu nas falas dos sujeitos de pesquisa que levaram a compreender que a educação integral só se dá, de fato, se for planejado, pensado em suas diferentes esferas, desde o aspecto financeiro, aspecto físico, de recursos humanos e de pertencimento como proposta de toda comunidade escolar. Conforme a professora P8D,

Educação integral seria a escola que tem toda uma estrutura em relação aos recursos materiais que esses recursos sejam garantidos, que sejam firmados e tendo a certeza que esse dinheiro vai vir no tempo certo do qual a escola vai necessitar desse recurso pra poder desenvolver alguns projetos e trabalhos melhor nas escolas e que possa ter-se também os recursos humanos disponíveis do qual a escola vai necessitar para que esse turno integral possa funcionar e realmente como deva ser. (professora P8D)

Fica evidente na fala da professora que a escola precisa estar preparada, organizada para receber a educação integral. Essa não pode ser uma ação frágil, precisa ser garantida pelo poder público para que a escola possa desenvolvê-la. Há na fala da professora a inferência às políticas públicas como parte do planejamento educacional, em caráter macro como apontado em nosso referencial teórico. E ao planejamento escolar como adequação dessas políticas à realidade da própria escola.

A partir disso, a organização escolar precisa se adequar a essa proposta por meio de tentativas que possibilitem um trabalho que vise à educação integral. A organização do trabalho escolar precisa ser efetivada por todas as pessoas da escola, desde a equipe diretiva, até os docentes, os funcionários, os alunos, em que todos percebam que são parte integrante e responsável por essa proposta. E que a comunidade escolar tenha como foco a concretização da educação integral, pois segundo a professora P4S,

Uma escola que atenda a educação integral é uma escola que sabe exatamente o caminho que quer seguir, sabe exatamente o que quer para seus alunos, uma escola que... Eu não vou dizer que ela atinja integralmente os anseios de toda uma comunidade escolar mas que ela consiga nesse tempo integral fazer com que o aluno tenha vontade de ficar naquele ambiente, fazer que ele busque alguma coisa pra vida dele daquilo ali. (professora P4S).

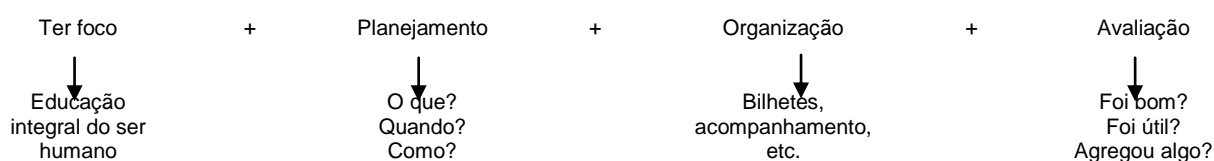
Estar mais tempo na escola precisa ter um propósito, precisa ser significativo para o aluno e o processo coletivo de planejamento administrativo e pedagógico é inerente a essa proposta de ampliação do tempo na escola. Conforme a professora P1D, quanto a educação integral,

Não pode pensar que vai ser um depósito de alunos, que os alunos vão ficar o dia todo na escola, porque os pais trabalham, porque não tem onde ficar, eu acho que tem que se pensar de maneira séria e organizada. Tem que haver um espaço, tipo, o currículo formal ali, que a gente tem que trabalhar, mas tem que ter outros... outras alternativas que atendam essas necessidades, tipo, projetos de pinturas, âmmm, esporte, algo que envolva saúde, que vai compreender o desenvolvimento integral do aluno, da criança. (professora P1D).

Assim, a educação integral se desenvolve com um propósito, um foco, em que mais tempo na escola possibilite ao aluno mais aprendizagens e não apenas mais do mesmo na escola. A partir dessa compreensão coletiva, a proposta pedagógica da escola nortearia esse caminho como planejamento escolar em

conjunto com o planejamento educacional. Como destaca a professora P10C "pra existir a educação integral são necessárias condições para que sua implantação aconteça a partir da proposta pedagógica, da formação dos professores e da infraestrutura adequada (...) dessa forma que vai haver um bom resultado" (professora P10C). Dos aspectos levantados pela professora, a formação dos professores para o trabalho de educação integral é de grande relevância, pois mesmo que os docentes tenham interesse, curiosidade, acreditem na educação integral, precisam de espaços para reflexões, trocas de conhecimentos, para que se organizem as atividades e se construa essa escola de educação integral a partir do contexto escolar, do que se faz e se sabe na escola, em busca do que se quer alcançar.

Durante as observações realizadas nas reuniões pedagógicas, percebemos que os professores precisam de momentos em grupo para pensar sobre a educação integral. Nas falas dos professores ficou claro que é necessário que haja uma mudança de pensamento intrínseca em cada pessoa que compõe a comunidade escolar a fim de caminhar junto para efetivação da educação integral na escola. Em uma das observações, quando questionado ao grupo sobre como pode ser organizada a escola de tempo integral (conforme a pauta da reunião pedagógica da escola) houve a sugestão de um professor de que fossem reduzidos períodos de aula para possibilitar reuniões entre professores regentes e professores de oficinas, reuniões curtas, mas periódicas, que configurem momentos de troca, de avaliação. A professora P9E esquematizou essas ações da seguinte forma:



O esquema feito pela professora demonstra as fases previstas para o bom desenvolvimento do trabalho de educação integral, o qual parte do foco, de um objetivo claro, desenvolve-se e é avaliado para "não fazer as coisas por fazer, buscar a educação integral de fato" (fala da professora P9E durante as observações). E ainda, a "redução dos períodos de aula" sugerida pelo professor, configura a necessidade de carga horária prevista no planejamento escolar para as reuniões pedagógicas. Com a ampliação da jornada escolar, isso seria possível de

ser realizado em consonância com o tempo ampliado de trabalho com alunos e tempo para planejamento de atividades.

2. Educação integral como currículo contextualizado - a análise dos dados evidenciou ideias sobre atividade significativa e atividades para além do currículo escolar, o que levou a inferir que a educação integral é vista pelos professores como um currículo contextualizado. Há nessa representação a ideia de formação para além das disciplinas escolares. A escola de educação integral amplia o tempo do aluno na escola, o que possibilita tempo para o professor ampliar e aprofundar os assuntos discutidos em aula. Nessa perspectiva, o currículo se expande, amplia-se e a escola deixa de ser um lugar repleto de partes fragmentadas como comentamos no referencial teórico acerca da divisão da escola regular e da escola do Programa Mais Educação.

Os professores destacaram a importância das atividades que compõe a educação integral fazerem sentido para o aluno, de maneira que esse construa conhecimentos e perceba que esse conhecimento é importante para o seu desenvolvimento como cidadão. As atividades que compõe a educação integral precisam ser oportunidades de acesso ao conhecimento, permeadas de atividades práticas em que os alunos experimentem coisas novas. Segundo a professora P6D,

Eu fiz bastantes atividades no turno inverso e isso para mim seria como deveria funcionar uma escola integral, porque no meu ponto de vista, para eles o momento foi o único, maravilhoso, rende... assim... no todo, voltando para a sala de aula, ele (os alunos) sabe muito... mas quando a gente consegue inserir o prático junto com o teórico, é muito bom, se existir objetivo proposto é maravilhoso. (professora P6D)

A fala da professora salienta a importância das atividades práticas planejadas, em que atividades práticas e teóricas se cruzam dando significado para os conteúdos desenvolvidos em aula. Durante as observações das reuniões pedagógicas os professores destacaram a necessidade de que as atividades ou oficinas de educação integral "ensinassem para a vida", assuntos que tenham significado para aqueles alunos, daquela realidade, daquele contexto. Atividades culturais que envolvam as artes, a música, as linguagens também foram citadas pelos professores como atividades práticas que tem muita apreciação por parte dos alunos. A professora P3D comenta,

Eu compreendo a educação integral como algo complementar da Educação Básica e não deveria ser mais um período de aula e deveria sim ser um período de atividades extra, que forme o cidadão pela habilidade para outras coisas, como a música, as artes, fugindo da questão conteudista, que seja um outro período que o aluno esteja na escola participando, mas em atividades que ele tem que... tipo línguas, música, artes, teatro, outras coisas que fujam ao conteúdo programático da escola. (professora P3D)

Com essa fala a professora salienta que as atividades “extras” sejam diferentes dos períodos de aula, sejam momentos em que os alunos estejam "participando". Percebemos nessa fala que o sentido da educação integral é participar, é fazer parte, embora continue representado como um momento separado na escola. Os professores destacaram a importância de ir além dos conteúdos curriculares. Buscar novos conhecimentos, compreender que não são somente as atividades práticas que fazem uma educação integral: a sala de aula, a hora do lanche, a oficina do Programa Mais Educação, o conteúdo da aula de matemática. Tudo isso faz parte da escola de educação integral, porque é o tempo todo que estamos construindo e reconstruindo conhecimentos. Segundo a professora P9E,

(...) a educação integral ela é não somente em tempo integral. No turno de sete horas na escola, mas ela também contempla todos os aspectos da educação além daqueles que estão expressos no currículo escolar e aqueles conteúdos que devem ser seguidos pelos professores. A escola de educação integral vai muito, além disso, (professora P9E).

Percebemos que há na fala dos professores a ideia de contextualização dos currículos escolares em uma escola única, contudo também percebemos na fala da professora P6D a ideia de duas escolas,

(...) atividade com educação integral deveria ser com os conteúdos programáticos normais e no outro momento com conteúdo do dia a dia, com objetivos propostos de acordo com o que cada um gostaria de fazer (professora P6D).

Na fala de ambas as professoras, percebemos que o currículo escolar tradicional é importante, é uma função de a escola desenvolvê-lo, mas esse currículo precisa estar aberto a novas aprendizagens, novos temas, de maneira flexível em que possa ser complementado e avaliado a qualquer momento a fim de validar sua utilização como "teia" condutora de aprendizagens, na qual podem surgir novos fios com novos conhecimentos, sejam científicos, populares, de vida, do

cotidiano. Contraditoriamente, a mesma professora que salientou a importância das atividades significativas, nos faz inferir que num momento são trabalhados os conteúdos escolares e em outro momento os saberes populares, trazendo a ideia de atividades separadas. Isso leva-nos a dizer que por mais otimista que seja a visão do professor sobre a educação integral, esse ainda é um assunto confuso no que se refere ao entendimento e a compreensão do que é a educação integral.

3. *Educação integral como formação do ser humano* - o currículo aberto a novas possibilidades conduz para formação do ser humano, que é a quarta representação sobre educação integral analisada. A formação do ser humano aparece como propósito da educação integral de maneira que se compreenda a totalidade do ser humano. Conforme a professora P9E,

Eu acho que é educação integral quando a gente fala além daquilo que a escola pode oferecer, ela acontece em todos os momentos na escola. Quando elas estão no refeitório, estão no recreio, quando elas vão pedir um material na sala dos professores, quando elas se dirigem a qualquer pessoa de fora que vem da escola, na forma como ela se relaciona entre elas, como os professores, entre as pessoas da comunidade, como ela se comporta, como elas interagem, como elas sugerem, acredito que tudo isso faça parte dessa educação de maneira integral que a gente tentou, tenta, fazer funcionar aqui na escola (professora P9E).

Essa aprendizagem como um todo contempla um sentido mais amplo: "integral no sentido da formação integral desse aluno, da parte da aprendizagem, da parte social, da parte da educação moral..." (professora P5D). E para formar esse aluno em todos esses aspectos, é necessário que todas as pessoas da escola estejam envolvidas, entendam o significado de que a educação integral é a escola, são as pessoas que trabalham na escola que possibilitam a educação integral. Como destaca a professora P12E,

Penso a educação integral, onde que todos os segmentos da escola atuam, não precisa ser em turno separado, em turno, no turno da manhã ou no turno da tarde, em todos os segmentos começando pela equipe diretiva, alunos, professores, serventes, merendeiras, segmento do CPM, segmento do Conselho Escolar, todos juntos, todos integrados, procurando o aperfeiçoamento do aprendizado, o aperfeiçoamento dos alunos para formar a cidadania deles enfim (professora P12E).

A fala da professora remete à uma escola em que todos vivenciam a educação integral cotidianamente. Compreender que não só o aluno, mas também

os professores, a equipe diretiva, os funcionários, todos compõem a escola de educação integral. E essa constrói o ser humano todo dia. Formamo-nos e nos construímos dia a dia. Cada experiência vivida, conhecimento aprendido, situação vivenciada nos ensina coisas novas ou nos faz pensar sobre coisas já conhecidas. Nesse sentido a educação integral como formação do ser humano surge como representação, visto que estamos em constante formação, enquanto seres humanos.

4. *Educação integral como escola única* - A necessidade de "repensar a escola" também trouxe a tona a discussão sobre os turnos escolares, em que as atividades desenvolvidas em turno inverso apareceram como maneira de organizar as turmas e as atividades, como pode ser visto nas falas dos professores,

Eu sempre penso na educação integral como dois turnos, manhã e tarde né, tem que haver esse revezamento entre aluno, e a questão do espaço físico da escola a gente sabe que é uma problemática (professora P3D). Eu acho que o tempo tem que ser no turno inverso pra conseguir um espaço melhor pros alunos poder praticar essas atividades de integral (professora P11M). (...) acho que compreenderia também no contra turno, mas não uma coisa engessada, algo que ampliasse mais assim... (professora P1D).

Percebe-se nessas falas que o turno em que ocorrem as atividades não é visto como impossibilidade para o trabalho de educação integral, não há nenhum problema em se trabalhar com dois turnos na escola, pois esse é um aspecto organizacional, em que o entendimento sobre o que se propõe como educação integral, é que a determina em si e não o turno em que se organiza. Uma vez que se a escola é de educação integral, o é em todos os turnos e isso precisa ser uma compreensão coletiva da comunidade escolar.

Uma escola única em que as atividades se desenvolvam de maneira articulada e que apesar de estarem divididas em dois turnos, são complementares. Essa representação desmistifica a divisão de turnos comumente percebida nas escolas como citamos na revisão de literatura e caracteriza o entendimento dos sujeitos de pesquisa acerca da educação integral como unidade escolar. A ideia de escola única estaria centrada na organização do tempo e do espaço escolar de maneira articulada, desenvolvendo os conteúdos escolares e os saberes populares por meio de atividades teóricas, as quais se desenvolvem por pesquisas, leituras, construção de material escrito, e de atividades práticas, que envolvam a

experimentação, a testagem, o movimento, a utilização do entorno escolar como objeto de aprendizagem.

5. *Educação integral como construção coletiva* - A quinta representação encontrada é a educação integral como construção coletiva. Para os professores, a efetivação da educação integral na escola é uma caminhada longa. É preciso sentimento de pertencimento à essa proposta e vontade de fazer parte dessa experiência de forma espontânea, como explica a professora P9E,

Que a gente consiga integrar os alunos, a comunidade, os professores, todos eles, todo o pessoal envolvido tem que ser integrado, não só ficar aquelas atividades quebradas, assim: agora eu vou na aula de judô, agora vou na aula de matemática, tem que acontecer de forma integrada e o melhor seria que isso acontecesse de forma espontânea que fosse acontecendo no decorrer dos dias, não a gente ter que dizer: então tu tem que te integrar com a professora de matemática, então tu tem que te integrar com o professor de ciências, que isso fosse acontecer na escola naturalmente, que seria uma caminhada, não é uma coisa que a gente fosse impor, fazer funcionar de hoje para amanhã não, isso vai acontecer com o tempo (professora P9E).

Nas observações das reuniões pedagógicas, os professores salientaram que é necessário fazer parcerias, envolver famílias, buscar uma "rede" de comprometimento para que a educação integral se efetive. Se torne uma caminhada, uma construção.

6. *Educação integral como trabalho com projetos* - durante a análise dos dados percebeu-se falas dos professores sobre atividades integradas para alunos de diferentes turmas e atividades em diferentes espaços. Ambas as ideias presentes nas falas fazem referência à superação das turmas escolares, indicando para o trabalho com projetos. A atividade integrada para alunos de diferentes turmas surgiu durante a análise dos dados como atividades que se originam de temas gerais e podem ser trabalhados com qualquer faixa etária, em diferentes turmas de alunos. Segundo a professora P6D,

A educação alimentar está ligada com qualquer turma, todo o tema se tu fores trabalhar assim... consegue trabalhar até assim nas disciplinas matemática, tu trabalha as unidades, os pesos, educação física a qualidade de vida, de fazer um esporte, de fazer uma atividade física (...) e as coisas ligadas juntas desde pequenos teria um resultado maravilhoso, então é um projeto que dá para trabalhar com todos e é bem fácil de trabalhar, é muito gostoso e eu... os alunos gostam... porque eu vejo assim, o nosso projeto esse ano, a gente fez uma entrevista, como foi o resultado

final, aí eles se realizam, eles querem que continue e eu vou continuar o projeto, vou seguir o projeto educação saudável fora do horário normal porque eu acho que valeu a pena sim, no sentido de aprender coisas básicas, que tá faltando em casa e não sabe (professora P6D).

A fala da professora demonstra que os conteúdos podem ser trabalhados de forma interdisciplinar, entre diferentes disciplinas, aproximando os saberes escolares presentes no currículo formal dos saberes populares, da prática, que surgem como disciplinas "extras" na escola. Essa integração de temáticas comuns entre as disciplinas, oportuniza que não se entenda a educação integral como o segundo turno que o aluno fica na escola. Como já citamos anteriormente, os turnos são somente formas de organização da escola. A educação integral não se dá neste ou naquele turno, mas sim a todo tempo, na aula teórica, na aula prática, no momento recreativo, na hora de auxiliar o colega. Como estamos destacando até esse momento, educação integral é mudança na maneira de ver e agir na escola.

Atividades integradas entre alunos de diferentes turmas remete a ideia de projetos escolares. Esses podem desenvolver-se em diferentes espaços na escola. O trabalho com projetos traz a ideia de grupos de alunos com interesse ou curiosidade em comum e oportunizam a busca de conhecimentos para além da própria instituição escolar. Nesse sentido, os projetos escolares bem como a educação integral necessitam de espaços que muitas vezes não existem nas escolas. As escolas não apresentam estrutura física adequada para a implementação das atividades de educação integral. Essas fazem adequações de forma a possibilitar aos alunos o acesso as atividades, oficinas. Por isso, é uma realidade e uma necessidade das escolas, utilizar lugares fora do pátio escolar para realização das atividades. Segundo a professora P10C,

A proposta tem que ser um pouco pensada nesse sentido porque as escolas não estão adequadas para um turno integral, então vão faltar esses espaços e sendo que a comunidade pode ter essas referências e em determinadas situações é um ponto que vai ser de coerência com a educação integral e com a comunidade, que vai interligar as duas coisas (professora P10C).

Nesse sentido, os laços entre a escola e o entorno se estreitam assinalando a presença da escola na comunidade. Essa presença se fortalece quando desenvolvidos projetos que buscam na comunidade fontes de saber. Dessa maneira, os saberes populares se inserem no cotidiano da escola como uma pesquisa

escolar, por exemplo, integrando escola e comunidade, fortalecendo os laços entre o território educativo e os sujeitos aprendentes.

7. *Educação integral como assistencialismo* - até este momento, podemos perceber que todas as representações sobre educação integral já citadas, destacam ideias otimistas quanto a temática. Entre as falas citadas, houve contribuições de todos os segmentos entrevistados: professores, equipe diretiva, monitores, representante da Secretaria Municipal de Educação e representante do Conselho Municipal de Educação. Porém percebeu-se uma visão mais fechada sobre a temática, em que se atribui a educação integral como apenas ampliação do tempo na escola. Segundo a professora P6D, escola de educação integral é aquela "que os alunos ficam o dia todo" (professora P6D). Conforme a professora P7D, a escola de educação integral pretende "abranger principalmente os que têm menos recursos, que fique o dia todo na escola, penso que seria uma aula de reforço" (professora P7D). As falas das professoras remetem a educação integral como assistencialismo e ainda como apenas aula de reforço.

Acreditamos que, embora estas três últimas caracterizações tenham aparecido com pequena frequência nas falas dos sujeitos de pesquisa, são relevantes, pois precisam ser pensadas, refletidas. Um olhar raso para educação integral pode vê-la apenas como ampliação do tempo, como acolhimento dos alunos enquanto os pais trabalham ou como aulas de reforço. Precisamos olhar a educação integral e ver o que há por trás dela. A grande rede de comprometimento que precisa estar envolvida para que funcione. A educação integral contempla essas caracterizações e não há problema algum nisso. Há a ampliação do tempo, há o cuidado com os alunos durante a jornada ampliada concomitantemente a jornada de trabalho dos pais e há também o momento do reforço escolar, dos temas de casa. Mas, além disso, precisa haver um grande envolvimento da comunidade escolar para que a educação integral seja uma construção coletiva de aprendizagens.

Pelas representações que resultaram da análise dos dados pesquisados, podemos dizer que as seis primeiras precisam se concretizar para que a última possa ser apenas uma das partes para de fato ocorrer a educação integral. De maneira geral, podemos perceber que há nos professores muita vontade de fazer dar certa a educação integral, de fazer tentativas, de experimentar, de dar um "jeito".

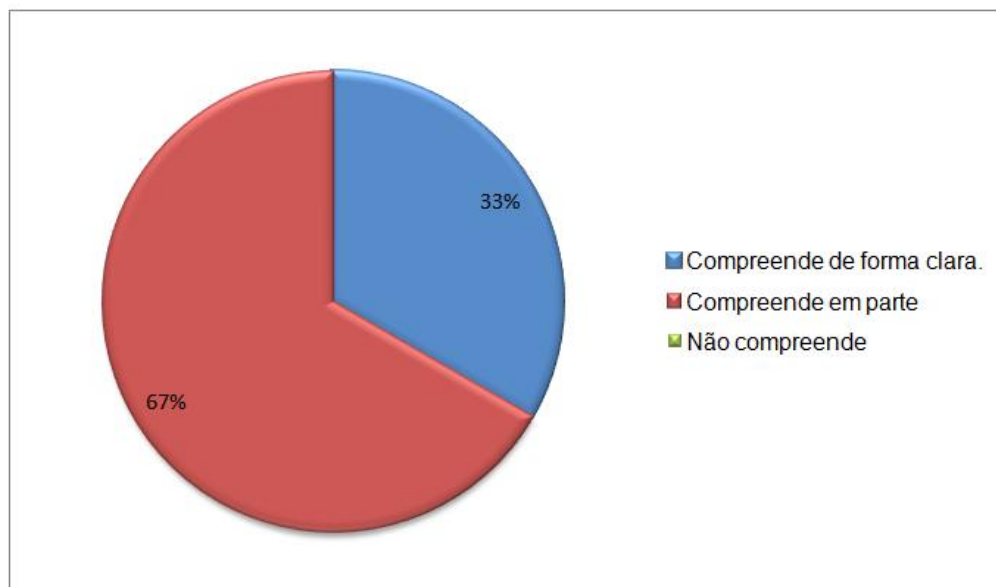
Embora haja também uma visão geral de que a educação integral é um desafio difícil de ser alcançado, uma vez que precisa de um conjunto de pessoas trabalhando junto. Há ainda profissionais que tem uma ideia muito vaga sobre o assunto enquanto outros conseguem ver muitas possibilidades. Entendemos, assim, que a educação integral é um grande desafio a ser construído coletivamente.

5.2 RESPONDENDO A QUESTÃO 2: DE QUE FORMA OS PROFESSORES COMPREENDEM O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NA ESCOLA ATRAVÉS DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO?

As políticas públicas chegam até as escolas e se efetivam por meio de ações organizadas pelas mantenedoras e equipes diretivas. Por isso é comum que em muitas escolas os docentes não tenham tanto conhecimento acerca dessas. Em vista disso, a segunda questão de pesquisa buscou saber de que forma os professores compreendem o processo de implementação da proposta de educação integral na escola através do Programa Mais Educação. Para responder essa questão, a análise de dados levou em conta as respostas dos professores à perguntas sobre o funcionamento e organização das atividades na escola. A partir dessas percebemos basicamente três formas de compreensão entre os professores: compreende de forma clara; compreende em parte; e não compreende.

Os sujeitos de pesquisa, que "compreendem de forma clara", são aqueles que demonstraram nas entrevistas e nas observações que sabem como foi o processo de implementação do Programa Mais Educação na escola, forneceram respostas completas e objetivas e responderam a todos os questionamentos. Os sujeitos que "compreendem em parte" são aqueles que sabem alguma coisa, outras coisas ouviram dizer, outras deduziram, forneceram respostas simples e alguns questionamentos não souberam responder. Não houve nenhum sujeito que "não compreende" nada do processo de implementação do Programa Mais Educação na escola. Todos tinham conhecimento, uns mais a fundo, outros de forma mais sutil, conforme o gráfico a seguir.

Gráfico 3 - Formas de compreender o processo de implementação do Programa Mais Educação pelos professores.



Fonte: elaborado pela autora.

Os professores que compreendem de forma clara o processo de implementação da proposta de educação integral na escola através do Programa Mais Educação, descrevem, quando questionados, de forma objetiva esse processo, conforme relata a professora P10C,

Bom, quando eu estava no grupo gestor, que eu estava diretora de uma escola, eu fiquei sabendo por intermédio de uma pessoa que era ligada aos programas e bem atenta aos programas e falou que a nossa escola estava contemplada, então a gente enquanto grupo gestor se reuniu e procuramos a secretaria de educação para fazer adesão ao programa e inclusive com a escola, outra escola, a Escola Leonor Pires de Macedo, primeiras escolas contempladas no Mais Educação e nós não sabíamos nada. Então, a gente ficou sabendo valores, a proposta do programa, como eram divididas essas atividades e buscamos a secretaria de educação pra secretaria de educação fazer o cadastro no MEC pra que a escola pudesse ser contemplada, as duas escolas, foi dessa forma que eu fiquei sabendo (professora P10C).

A professora P1D descreve como foi organizado o programa na escola,

Eu acho que esse programa, que a secretaria aderiu, a escola então foi contemplada, eu acho que por ter um... número de alunos, né? que eram as escolas que tinham um número X de alunos que poderiam ser contempladas. E aí foi escolhido um coordenador para que pudessem, digamos assim gerenciar esse programa. E aí depois foi, né, feito reunião, pensado em práticas, em atividades que pudessem ser desenvolvidas, no que seria gasto esse recurso, o que pode, de que forma seria usado, tudo muito bem organizado e pensado, muito bem discutido, não foi nada, aqui

simplesmente, veio o dinheiro e pensaram vamos gastar aonde, vamos comprar isso, aquilo, aquele outro, não, acho que houve um planejamento né (professora P1D).

A professora P9E relata como foi a seleção do coordenador do Programa Mais Educação, dos alunos e das oficinas,

PES: Como o que foi a seleção do coordenador da escola? P9E: O coordenador a escola... pode sugerir um professor que tivesse o perfil de professor, de pessoa que coordena, de pessoa que fosse.. se relacionasse bem com todos os alunos, com todos os professores, com a própria Secretaria de Educação e que pudesse fazer todo esse meio de campo para funcionar e na época era a vice-diretora da escola que tinha 20hs de vice direção e 20hs ela coordenava, então o Programa Mais Educação na escola. PES: E como que selecionou os alunos? P9E: Os alunos se inscreveram para participar das oficinas que eles tinham interesse. (...) PES: E essa primeira seleção como o que ela foi, como que vocês escolheram as oficinas? P9E: Sinceramente [risos] pela questão financeira, a oficina... a pessoa que veio... veio uma pessoa na escola nos orientar, não aqui de Restinga, não da secretaria de educação, veio uma pessoa na escola e disse, sugeriu que a gente optasse pela parte financeira, as oficinas que tivessem maior valor, tanto em custeio quanto em capital para vir para as escolas (professora P9E).

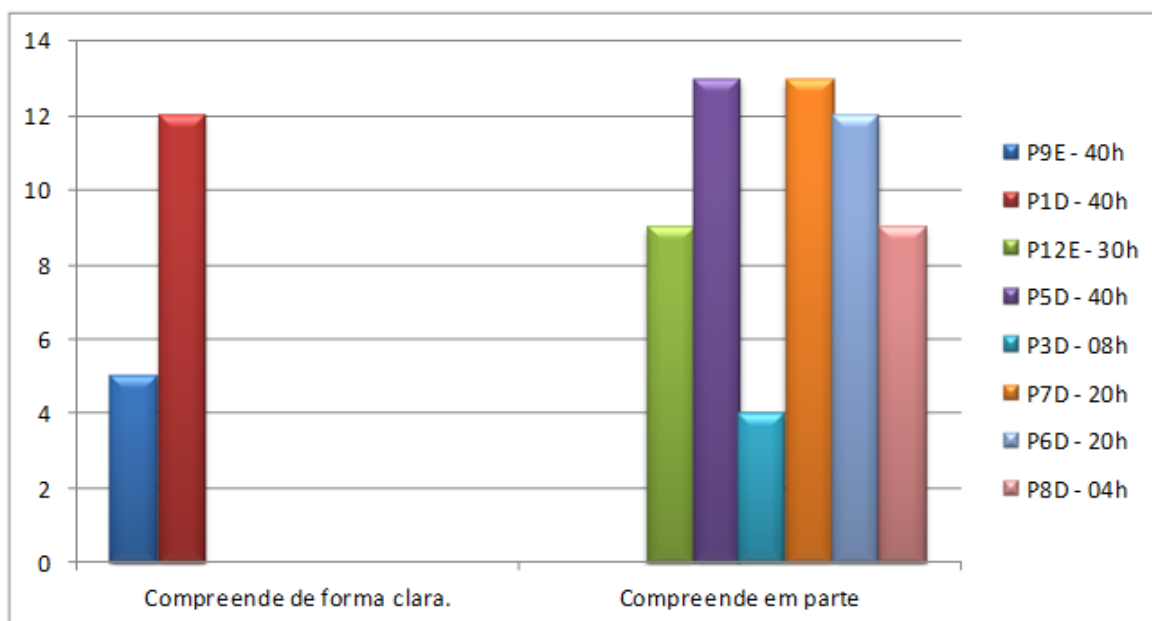
A seleção dos monitores, segundo a professora P9E foi feita da seguinte forma,

Pessoas da comunidade que se dispuseram a vir pelo valor que receberiam mensalmente, porque a gente fala assim: para pagar o monitor, o recurso que vem, ele é direcionado, para a gente pagar um auxílio de transporte e de alimentação e daí o valor é baixo pela quantidade de horas que o monitor tem que vir. Então pessoas que eram daqui de Restinga Seca, que trabalhavam no Polo ou que já tinham... no Polo Educacional, ou que tinham alguma, por exemplo, das academias que já eram profissionais que se ofereceram, mesmo o valor sendo baixo, então para trabalhar com os alunos ahhhhh, professoras que tinham carga horária, que estavam aposentadas, que podiam se encaixar, porque daí tinha uma... não é rigoroso, mas assim, tem um critério para ti... tu não pode pegar qualquer pessoa que tu encontrar na rua, para a gente... seguindo aqueles critérios, e de acordo com o valor que tinha para oferecer, as pessoas aceitavam ou não trabalhar (professora P9E).

Os profissionais que demonstraram maior conhecimento quanto ao processo de implementação da proposta de educação integral na escola foram quatro: representante do Conselho Municipal de Educação, representante da Secretaria Municipal de Educação, vice-diretora da escola e uma professora que trabalha na escola quarenta horas semanais. Já os demais sujeitos de pesquisa demonstraram compreender em parte a implementação da proposta na escola. Entre esses

profissionais percebemos que a carga horária de trabalho (maior ou menor) e os anos de trabalho na escola, não interferem como aspecto para conhecer mais ou menos o programa, levando a concluir-se que saber sobre o Programa Mais Educação na escola pode ter mais a ver com o perfil do profissional docente do que com o tempo que o professor fica na escola, como pode ser visto no gráfico a seguir.

Gráfico 4: Carga horária de trabalho de cada professor, tempo de serviço em anos de trabalho na escola e forma de compreensão do processo de implementação do Programa Mais Educação na escola¹³.



Fonte: elaborado pela autora.

Percebemos que, alguns professores com menor carga horária e menos anos de trabalho na escola, apresentam respostas mais detalhadas do que professores com maior carga horária¹⁴ e mais anos de trabalho na escola, como pode ser visto nas falas das professoras, colocadas lado a lado, conforme a seguir

Professora P7D - trabalha 20hs semanais na escola há 13 anos: oficinas podem ser ofertadas tanto pela escola como por pessoas da comunidade. Essa é a

¹³ No gráfico constam somente os professores lotados na escola e equipe diretiva. Representantes do Conselho Municipal de Educação e Secretaria Municipal de Educação não foram incluídos porque não exercem atividades na escola, da mesma forma, os monitores também não aparecem no gráfico pois exercem atividades de cunho voluntário.

¹⁴ Maior carga horária refere-se a permanecer mais tempo na escola. Conforme a carga horária da disciplina, os professores dispõem, além das quatro horas para planejamento, de horários "furados" entre as aulas, na escola.

PES: O que que tu sabe sobre o programa mais educação?

P7D: Ele... pelo que me lembro assim, ele era voltado pros alunos que queriam fazer um projeto, alguma coisa no turno inverso, tinha as aulas de reforço, tinha as aulas de dança, de pintura, né... e de jogos, de esportes, eu acho que foi mais pra ... pro aluno permanecer na escola.

PES: E como que tu tomou conhecimento do programa?

P7D: Desse mais educação... foi aqui na escola.

PES: Aqui na escola mesmo...

P7D: É.

PES: Tu tem como descrever pra mim como que foi organizado o programa na escola, onde que ocorria e quem que participava?

P7D: Foram oficinas e aí tinha os oficineiros de cada oficina... como que foram selecionados, daí eu não sei, acho que de acordo com cada oficina foi selecionado um monitor, alguém que desse essa oficina... eu sei que uma época eu tinha do reforço de matemática...

Professora P5D - trabalha 40hs semanais na escola há 13 anos:

PES: Tu participou de alguma oficina?

(pausa)

PES: De artes, de dança, das que teve?

(pausa)

PES: Observou alguma?

P5D: Alunos meus eu acho que participavam com a Simone... no caso, eu na minha sala de aula, os meus alunos iam...

PES: Tu lembra se tinha alguma pessoa que coordenava o mais educação na escola?

P5D: A Fabricia?

PES: Tu lembra como que essa pessoa foi selecionada?

P5D: Não, isso não.

Professora P3D - trabalha 08hs semanais na escola há 4 anos:

PES: E o que tu sabe, o que tu compreende sobre o mais educação?

P3D: Olha... eu tenho pouca informação sobre o mais educação, as únicas informações que eu tive na escola, foi que é um programa federal, que é um programa que tem uma verba X para escola separar em oficina, que essas

informação que eu tenho sobre o mais educação.

PES: É como que tu tomou conhecimento disso?

P3D: Pelas diretorias... de reuniões da escola.

PES: E se tu tivesse que descrever, como que tu viu que era organizado o programa na escola, onde que ele ocorria, quem que participava?

P3D: Na realidade Leonor apenas?

PES: Isso.

P3D: Ok, aqui na escola Leonor eu vi correr de forma bem satisfatória, tiveram oficinas que foram ofertadas para os alunos... de dança, karatê, teatro, foram bem aceitas, tinha um público bem expressivo... que veio ajudar bastante os alunos, até na questão disciplinar e na questão de notas, então eu creio que as oficinas na escola Leonor ocorreram de forma satisfatória.

P7D: Foram oficinas e aí tinha os oficineiros de cada oficina... como que foram selecionados, daí eu não sei, acho que de acordo com cada oficina foi selecionado um monitor, alguém que desse essa oficina... eu sei que uma época eu tinha do Professora P8D - trabalha 04hs semanais na escola há 9 anos:

PES: Huhmm... Tu participou de alguma vez?

P8D: Eu participei pelo sentido assim de acompanha, de ver, do progresso, conversei com o professor que dirigiu um desses projetos e eu ficava satisfeita de ver a alegria dos alunos, de tá naqueles momentos que estavam na escola, eles tavam realizando atividades que eles gostavam de ver que vinha material como uniforme, bolas pra esporte, tinha todos esses materiais pra eles e vê, principalmente, o projeto de dança, vendo que desenvolvia, que vinha o professor de dança, todo aquele recurso e a escola andando. Muito satisfatório para um professor que vê uma escola anda, e vê que os alunos estão felizes e satisfeitos, realizados.

PES: E essa pessoa que tu falou que organizava todo esse programa na escola, tu sabe como que ele foi selecionado?

P8D: O pouco que eu lembro, ele foi escolhido porque exatamente ele era um professor muito dinâmico e relacionado diretamente, como ele foi trabalhar com esportes, professor de educação física e eles iam precisar contratar um, então esse professor era muito experiente.

Com as falas das professoras percebemos que estar mais tempo na escola não ocasiona maior conhecimento sobre as ações que nela ocorrem. Logo, o tempo de experiência não significa formação e conhecimento sobre educação, mas sim outros aspectos não definidos neste momento. Para os monitores do Programa Mais Educação, os quais desenvolvem trabalho voluntário na escola em torno de doze

horas semanais, essa compreensão também não é clara. Esses profissionais se encontram com os professores e equipe diretiva somente nos recreios e estão na escola sempre desenvolvendo as oficinas, ou seja, frente aluno.

Percebemos pelas respostas à entrevista que esses profissionais foram "inseridos" na escola somente no momento em que as oficinas iniciaram as atividades com alunos, logo, desconhecem grande parte dos processos de implementação da proposta de educação integral da escola, pois não faziam parte da escola nos períodos que antecederam a seleção dos alunos, coordenador, oficinas, etc. Como pode ser visto nas falas a seguir,

PES: Tu sabe me dizer como é que foi organizado o programa na escola? onde é que ocorria? quem que participava?

P2M: Na sala de projetos, cada monitor criou um projeto em cima do conhecimento e as experiências...

PES: Sim, tu participou de alguma outra oficina que não fosse a tua?

P2M: (pausa), ajudei nas outras, no teatro, ajudei a C. ensaiar algumas vezes.

PES: E tu lembra se tinha um professor que coordenava o mais educação?

P2M: Teve né? Acho que eu teve...

PES: Tu sabe como que ele foi escolhido?

P2M: Não.

PES: E como que foi a seleção dos alunos par participar das oficinas?

P2M: (pausa, risos) não me lembro.

PES: E que tipo de oficinas que tinha, a tua era de dança?

P2M: Tinha teatro, dança, poesia, acho que eram essas...

PES: Tu sabe como que foi a seleção dessas oficinas?

P2M: Não foi por projetos que eles fizeram?

PES: E a seleção dos monitores, como que tu foi selecionada?

P2M: Acho que talvez pela experiência. (professora P2M)

PES: Tu lembra como que foi organizado, como que acontecia e quem que participava?

P11M: O programa foi organizado por intermédio da prefeitura municipal e organizado pela direção da escola, direção e supervisão, quem participava eram alunos da escola, somente os alunos... que foram convidados a participar dessas atividades.

PES: Onde que acontecia?

P11M: Acontecia na própria escola, numa sala reservada só pra o programa.

PES: Tu chegou a conhecer alguma outra oficina, a não ser a que tu ministrou?

P11M: Eu conheci a oficina de judô, e a oficina de teatro.

PES: Tinha um coordenador do programa na escola, tu te lembra?

P11M: Sim, sim.

PES: Tem ideia como que ele foi selecionado?

P11M: Não tenho ideia, acredito que tenha sido escola da própria direção da escola.

PES: Os alunos, tu me falou que eles foram convidados, então a seleção, foi um convite, provavelmente?

P11M: Provavelmente.

PES: Tu tem conhecimento como é que foi a seleção das oficinas?

P11M: Não, não tenho.

PES: E a seleção dos monitores, como que tu foi selecionada?

P11M: A seleção dos monitores eu acho que foi a partir da prática de cada uma, da especialização, foram convidados pela sua especialização na área (professora P11M).

Pelas falas dos monitores fica evidente que conhecem em parte o processo de implementação do Programa Mais Educação na escola devido ao fato que já citamos. A "inserção" desses profissionais no contexto da escola, fez com que se adaptassem ao modelo de oficinas já organizadas. Isso não ocasionou um impasse para a realização das oficinas, mas foi uma ação introduzida naquele contexto descaracterizando a construção de um ambiente de educação integral.

De maneira geral, na fala dos professores lotados na escola, percebemos que esses faziam referencia aos monitores que haviam trabalhado na escola e não faziam distinção entre professores e monitores, levando-nos a concluir que a comunidade escolar compreende todos os profissionais que desenvolvem atividades pedagógicas na escola como professores. Assim, entre as características referenciadas pelos professores, construímos o perfil profissional do monitor segundo os entrevistados. Esse profissional precisa ser "uma pessoa acessível tanto para trabalhar com os alunos, quanto com a parte da escola (...) e também capaz de cativar os alunos" (professora P11M); deve ser "criativo, interagir com os alunos" (professora P2M); "ter uma postura adequada para o ambiente escolar (...) saber lidar com situações problema" (professora P5D); "deveria ter domínio do assunto, disciplina e comprometimento" (professora P3D); ter uma "formação ou uma qualificação nessa área" (professora P7D). Dinamismo, experiência, disponibilidade, responsabilidade e dedicação também são características que apareceram nas falas dos entrevistados. Assim o perfil do monitor é basicamente de uma pessoa dinâmica, conhecedora do que vai ensinar e comprometida com a comunidade escolar.

Ainda pensando sobre as formas de compreensão dos professores dos processos de implementação do Programa Mais Educação na escola, nos perguntamos: porque a maioria dos professores compreende em parte esse processo? Julgamos que a possível causa pode ser percebida nas falas da professora P6D sobre como tomou conhecimento do Programa Mais Educação: "o nosso... acredito que aquele das caixinhas da pintura, de caixinha **eu tomei conhecimento porque os alunos falaram** que era do turno inverso, gostavam de vir e até pela beleza do projeto". E a descrição do programa pela mesma professora,

Tinha uma coordenadora né, que chefiava e fazia as atividades, vinha as verbas que eu não sei como que era pago, **nunca fiquei sabendo**, só sei que era valores, o valor era pouco para quem recebia, no caso sempre tinha aquela coordenadora na escola, acompanhava e participava, alguns alunos... (professora P6D).

A professora P12E também descreve como tomou conhecimento do programa: "o grupo responsável pelo... de aplicar ou desenvolver o Mais Educação, **foram na sala de aula anunciar que teria esse programa**, que teria tantas oficinas, dos alunos e foi aí eu fiquei sabendo que tinha na escola o Programa Mais Educação" (professora P12E). E ainda, a fala da professora P8D quando questionada se foi consultada sobre a seleção dos monitores: "isso aí eu não posso falar porque eu não sei como é que foi feito, então se eu acrescentar algo, talvez não seja eu não esteja falando a verdade, então essa parte eu desconheço" (professora P8D).

Essas falas demonstram que os professores sequer foram "inseridos" no Programa Mais Educação como citamos o caso dos monitores. Os professores não foram consultados ou informados sobre a proposta que a escola estava realizando. Souberam pelos alunos ou por avisos aos alunos em sala de aula. Essa falha pode ter passado despercebida quando o programa foi implementado na escola, mas pode ser um fator da falta de integração entre as aulas regulares e as atividades do Programa Mais Educação, favorecendo o distanciamento entre ambos.

Logo, professores e monitores não conseguem ter melhor compreensão sobre os processos de implementação do PME na escola porque não participaram do processo de construção dessa proposta na escola. Foram "inseridos" nessa realidade, atropeladamente. Não conseguem descrever como a escola foi selecionada para receber o Programa Mais educação e como o coordenador, oficinas, monitores e alunos foram selecionados. Esperava-se que todo docente soubesse o que ocorre em sua escola, sobretudo se essa estivesse sediando a implementação de uma proposta de educação integral. Porém, percebemos que a maioria dos professores não compreendia como se deu esse processo a partir do Programa Mais Educação na escola. Isso leva a inferir que não há como efetivar a construção de uma proposta de educação integral numa escola sem a participação docente. Uma vez que eles, os professores, constituem parte fundamental da escola junto aos alunos.

5.3 RESPONDENDO A QUESTÃO 3: QUE ASPECTOS SÃO FAVORÁVEIS E QUE ASPECTOS SÃO LIMITADORES DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS POR MEIO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO, DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA E DA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO VIGENTES?

A terceira questão de pesquisa aborda acerca de três assuntos que fazem parte do contexto escolar: Proposta Político-Pedagógica¹⁵ da escola, Programa Mais Educação e a perspectiva de educação integral do Plano Nacional de Educação e Plano Municipal de Educação. A partir desses assuntos buscamos saber quais os aspectos favoráveis e os aspectos limitadores das ações desenvolvidas em virtude de cada um dos assuntos citados. Começamos a análise dos dados coletados na pesquisa a partir da proposta pedagógica da escola por entender que essa é a escola em si. Seguimos com as percepções dos professores sobre a experiência vivida na escola por meio do Programa Mais Educação.

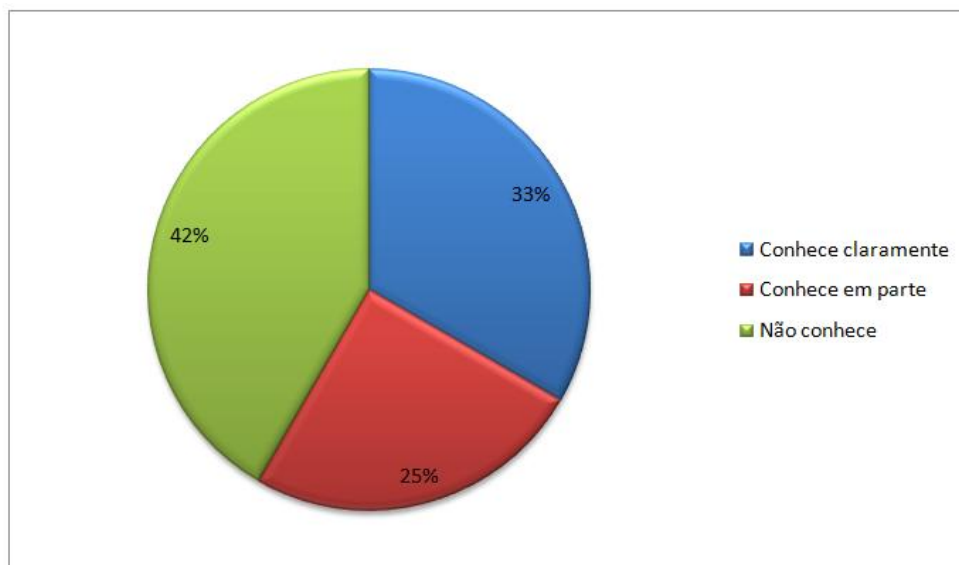
Pesquisamos as opiniões dos sujeitos de pesquisa sobre a implementação da meta seis do Plano Nacional de Educação que diz: "oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica", e do Plano Municipal de Educação, que traz a seguinte meta: "garantir a inserção gradativa da educação de tempo integral nas escolas do município, bem como recursos humanos, físico e financeiro".

A partir dessa sistematização, comentaremos cada um dos assuntos, analisados a seguir.

1. A Proposta Pedagógica da Escola - Os sujeitos de pesquisa foram questionados sobre a Proposta Político-Pedagógica, o Regimento Escolar e sobre a organização do trabalho escolar. Percebemos que poucos professores conhecem claramente a proposta pedagógica da escola; alguns conhecem em parte e muitos professores desconhecem a proposta. Embora se deem conta que esse fato é contraditório, pois desenvolvem um trabalho que é pedagógico. Essa constatação pode ser vista no gráfico a seguir.

¹⁵ Usamos a nomenclatura Proposta Político-Pedagógica - PPP para nos referirmos a proposta da escola sede da pesquisa, pois essa utiliza tal denominação.

Gráfico 5: Forma com que os professores conhecem a Proposta Político Pedagógica da escola e o Regimento Escolar.



Fonte: elaborado pela autora.

Entre os professores que conhecem claramente a proposta, dois compõem a equipe diretiva, um representa o Conselho Municipal de Educação e uma professora tem quarenta horas semanais de trabalho na escola e já ocupou a função de diretora da instituição. Esses profissionais tem uma postura clara e objetiva sobre a proposta pedagógica como pode ser visto nas falas a seguir.

Eu penso que parte da proposta pedagógica da escola, porque o que é a proposta pedagógica da escola... é o que regulamenta as ações dos docentes e dos discentes, com o apoio do regimento escolar, onde que estão todas as regras de organização, todos os direitos, todos os deveres dos que convivem nesse ambiente, enfim é a organização administrativa, didática, pedagógica de cada escola (professora P10C).

Eu acho que a proposta pedagógica e o regimento, ele é aqui na escola bem direcionado para nossa comunidade né. Eu acho que ele é bem específico. Claro que tem coisas mais amplas, e o nosso aluno que chega na escola tem que estar de acordo com aquela realidade, eu não posso imaginar o PPP lá de um jeito e fazer as minhas aulas diferentes então né, claro que eu não fico olhando a proposta e o Regimento toda hora mas a gente tem aquele conhecimento, aí vai tentando adaptar (professora P1D).

A gente tem na escola uma prática, que o projeto político-pedagógico, ele foi feito foi refeito a 4 ou 5 anos atrás, bem de acordo com a realidade da escola, porque o nosso PPP tinha, como o da maioria das escolas, muitas palavras bonitas, difíceis, e que não eram seguidas e eu acho que no

momento que a gente abriu para os professores colocarem no projeto realmente aquilo que eles realmente pensavam que eles queriam fazer que poderiam fazer que gostariam de fazer, que eles acreditavam como uma educação de qualidade, enfim, eu acho que ele se tornou mais próximo da realidade, então ele é sim importante, porque a gente pode dizer: olha isso tá no projeto, a gente projetou isso, a gente pensou nisso, e o Regimento escolar é um documento, é uma lei da escola, que tem que ter, que também tem que estar contemplado ali a questão toda da educação em tempo integral, no Regimento também, que eles andam junto né, a proposta e o Regimento.(professora P9E).

Há também professores que conhecem em parte a Proposta Político-Pedagógica da escola e o Regimento Escolar, sabem de sua importância, mas não têm muito conhecimento a respeito. Conforme a fala da professora P8D, quando questionada se esses documentos influenciam na organização do seu trabalho na escola.

Não totalmente, mas a gente tem que seguir mais ou menos um roteiro desse plano, porque todas as escolas têm esse plano e a gente não pode se afastar muito, mas que esteja de acordo e se alguma coisa assim que a gente achar que, acrescenta algo a mais, a gente... se for pra melhor pros alunos a gente faz, faz e se atreve (professora P8D).

E ainda há professores que desconhecem os documentos escolares. Sabem que existem esses documentos, mas por algum motivo não foram informados sobre eles e não buscaram saber mais sobre o que consta nesses documentos. Isso fica claro nas falas a seguir.

PES: E qual é a relação que tu vê do PPP e do regimento da escola, com a tua prática em sala de aula, com a sua elaboração das suas aulas?

P3D: Olha... (pausa) nunca pensei nisso...

PES: Alguma vez participou da reelaboração do PPP?

P3D: Desta escola não?

PES: E do Regimento?

P3D: Muito poucas coisas conheço, algumas coisas de falar, mas sentar para ler, nunca li (professora P3D).

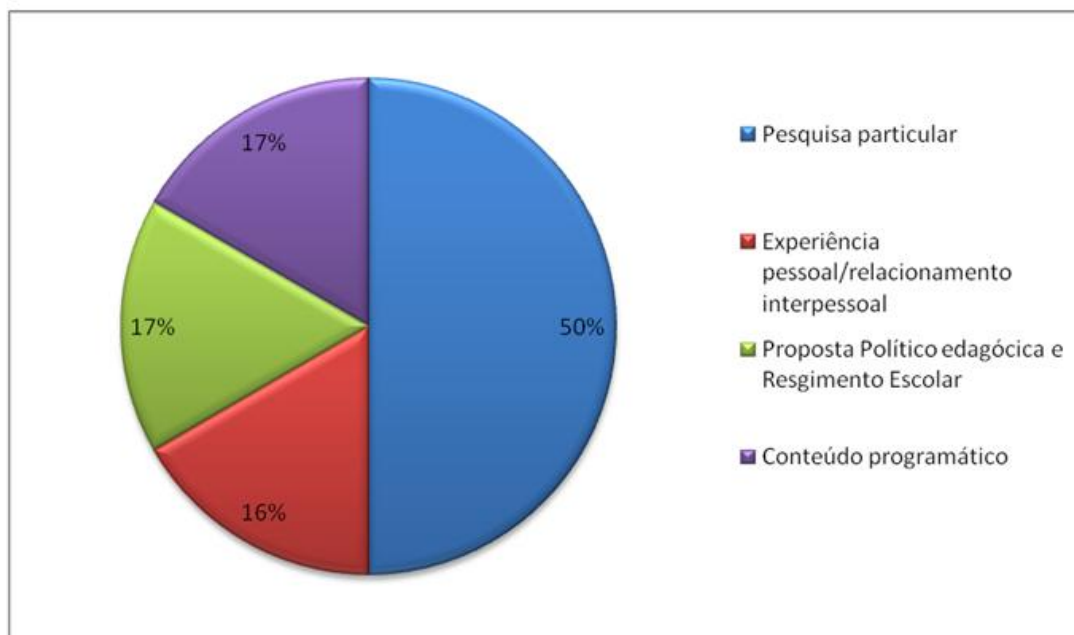
PES: P5D (nome omitido), tu utiliza o PPP e o regimento na organização do teu trabalho, eles têm relação com o teu trabalho, com o planejamento do teu trabalho?

P5D: Não e eu acho isso ruim, eu acho que nós deveríamos ter mais acesso... não é mais acesso, o acesso é só ir lá pegar e ler, eu acho que... como eu falo que tem que ter esse link... com o que se aprende aqui e lá fora... eu acho que falta isso pra mim, pra mim P5D (nome omitido) falta, de saber tudo ali bonitinho, de ver o que que fala lá na proposta pedagógica da escola, eu acredito que tá meio de acordo mas porque a coisa anda, eu não tenho mesmo essa leitura, essa propriedade nesses dois documentos (professora P5D).

A partir dessas falas percebemos que, mesmo que os professores não conheçam a proposta da escola, tem consciência de que precisam superar essa

limitação. Essa tomada de consciência representa um aspecto favorável para esses professores. Uma vez que dá abertura a possível participação no processo de construção e/ou reestruturação da proposta pedagógica da escola. Os professores foram questionados também de onde partem para elaboração de seu trabalho na escola, o que pode ser visto no gráfico a seguir.

Gráfico 6: De onde parte a organização do trabalho escolar segundo os sujeitos de pesquisa.



Fonte: elaborado pela autora.

Percebemos, por meio dos dados analisados, que poucos professores percebem sua prática a partir da Proposta Político-Pedagógica da escola. Muitos nem se dão conta que a proposta auxilia na definição de metodologias e estratégias pedagógicas. Buscam organizar o seu trabalho a partir da própria experiência e de acordo com pesquisas particulares, não conseguindo perceber que essas ações precisam ser derivadas da Proposta Pedagógica da escola. Acreditamos que esses profissionais desenvolvem seu trabalho aproximado com a proposta da escola, pois conforme as observações realizadas estão inseridas nesse contexto de forma harmônica, mas como não tem conhecimento do que diz realmente na Proposta Político-Pedagógica e no Regimento Escolar, não os relacionam com sua prática ao descrevê-la.

Há também os professores que citam os "conteúdos programáticos" como norteadores do seu trabalho, sem se dar conta que esses fazem parte da própria proposta da escola, como pode ser visto na fala da professora P7D.

PES: P7D (nome omitido) de onde que tu parte pra organizar teu trabalho, tuas aulas? P7D: Eu acho, principalmente do nosso conteúdo programático e daí a partir disso a gente faz um plano de trabalho, não tenho usado aquele... como é que é ... o PPP... (professora P7D).

Enquanto isso, outros professores percebem que a escola está descrita na Proposta Político-Pedagógica como relata a professora P1D.

Na escola, no início do ano, a gente tem a reunião que a gente se organiza. Eu acho que isso aí já é uma coisa meio... assim... fugiu a palavra... (...) É normal, é uma coisa, que não é que seja mecânica, é uma coisa natural, que acontece naturalmente, a gente sabe da proposta pedagógica, do Regimento, conhece e aí tu vai fazendo, pega teu plano de estudo daquela série, tu vai montar o teu plano de trabalho para o ano, se vai acontecer tudo aquilo ali a gente não sabe mas tu monta o teu plano de trabalho e tu vai desenvolvendo: aí no primeiro trimestre eu quero desenvolver isso aqui, mas a turma, tu vê que não tem aquele perfil que tu pensou que tinha, então tu reorganiza, uma coisa que é bem flexível tu vai reorganizando (professora P1D).

A fala da professora descreve a construção do plano de trabalho pelo docente como uma ação de fato pedagógica, a qual faz parte do trabalho do professor. Esse trabalho norteia-se por um planejamento do ano letivo e que conforme a professora P1D, é flexível e, por isso, passível a reorganização sempre que necessário, levando-nos a inferir que a proposta pedagógica da escola está diluída no cotidiano escolar.

Com base na análise dos dados coletados nas entrevistas e nas observações, percebemos que, os aspectos favoráveis em relação aos documentos da escola (Proposta Político-Pedagógica e Regimento Escolar), estão no fato de que os professores concebem esses documentos como estruturantes da escola, relacionados intrinsecamente com o cotidiano escolar. Contraditoriamente, as limitações encontradas são a falta de conhecimento sobre esses documentos.

Assim sendo, momentos de discussão para melhor compreensão e/ou reelaboração desses, poderiam eliminar essas limitações e beneficiar os professores quanto ao acesso às informações contidas nesses documentos. Durante a pesquisa verificamos que a Proposta Político-Pedagógica da escola e o Regimento Escolar

não contemplam a educação integral como parte constitutiva da escola, sendo esta situação sinalizadora para uma avaliação da proposta pedagógica da escola a fim de atualizá-la, de acordo com o contexto escolar atual.

2.O Programa Mais Educação na Escola - Discutidas as questões acerca da Proposta Político-Pedagógica e do Regimento Escolar, um segundo assunto foi questionado aos professores: O Programa Mais Educação. Sobre esse assunto, os professores comentaram as experiências vividas na escola durante o período em que foram desenvolvidas atividades/oficinas do programa. Dessa forma, surgiram quatro aspectos relacionados a essa experiência conforme pode ser visto na figura abaixo:

Figura 4: Aspectos relacionados à experiência dos professores por meio do Programa Mais Educação.



Fonte: Elaborado pela autora.

Um aspecto recorrente nas falas dos professores foi a importância da equipe diretiva da escola impulsionar o trabalho escolar. Embora isso remeta a ideia de manutenção da cultura da organização hierarquizada, favorece a dinâmica escolar, pois ficou evidente nas falas dos entrevistados que esse é um ponto crucial para o bom desenvolvimento de qualquer ação na escola, como pode ser visto nas falas

dos entrevistados, a seguir, quando questionados sobre o que apontariam de favorável na escola para receber a educação integral.

(...) a equipe diretiva que apoia bastante, que se empenha bastante com essas atividades (...) (professora P11M).

Uma equipe muito boa, uma equipe de todos, a equipe diretiva que tem um olhar e que faz muito e a boa vontade, eu acho que as pessoas participariam, até em duas funcionárias, eu acredito que se a coisa tivesse que vir, elas se empenhariam bastante e daria algum resultado, talvez não o esperado, mas aconteceria coisas boas (professora P5D).

(...) é necessário que o grupo gestor esteja muito preparado e muito receptivo para as propostas da educação integral, sendo elas um elo de mobilização entre os docentes, os discentes e toda comunidade, porque se o grupo gestor estiver otimista, interessado, impulsionado, conhecendo as formas que pode ser atuado no programa, daí sim esse aspecto vai ser muito favorável, vai ter resultado no IDEB, vai ter resultado inclusive na mudança de postura das crianças, dos adolescentes, enfim todos (professora P10C).

A direção em primeiro lugar, cooperativa, organizada, que te ajuda, que te estimula, que eu acho que isso é algo primordial, onde trabalha, em primeiro lugar, se tu trabalhar numa escola que tu não tem uma direção que te apoia, já deixa o teu projeto desanimado, já entra desanimado, então isso para mim é primordial, tu ter apoio da direção e isso a gente tem na Leonor (...) (professora P6D).

(...) a equipe diretiva numa escola é o fio condutor, a gente puxa a ponta e os outros vão atrás, só que é aquela velha história, a gente puxa a ponta, mas quando a coisa, quando é pra brilhar a gente sai de cena e deixa os outros brilhar porque isso é bem importante, as pessoas têm que se sentir valorizadas, a equipe diretiva puxa, vai na ponta e não adianta Fabricia, tu sabe, tu também faz parte da equipe diretiva, a gente tem que puxar a ponta, a gente tem que ir atrás, tem que cutucar, porque se a gente não acreditar na educação e a gente não pensar que a gente é imprescindível, que a gente faz a diferença, os professores também não vão pensar, eles também vão pensar, ahh vamos fazer de qualquer jeito que elas também não dão bola (professora P9E).

Equipe diretiva, que eu acho que é um ponto fundamental, é uma equipe que ela é coerente, ela é séria, ela é comprometida, ela corre atrás, ela puxa os professores para correrem junto, que a gente diz, se brinca que tem que ter alguém puxando, porque alguns ficam parados mas se a maioria tiverem, os outros vão ter que... Então eu acho que isso é um ponto fundamental na nossa escola aqui... (professora P1D).

A ênfase dada à equipe diretiva nas falas dos professores entrevistados reproduz a linha de pensamento das políticas públicas, de maneira hierarquizada, que chega à escola de "fora para dentro" e por isso não é construída pela escola. Esse mesmo movimento pode ser percebido pelas falas dos entrevistados em que o diretor recebe as "normas de conduta" e as repassa ao professor como mero

executor. Nas falas, esse "repassar" consiste em cativar, porém, mesmo com esse adjetivo, não deixa de caracterizar uma cultura hierarquizada na escola. Por que não uma equipe escolar ativa ao invés de apenas a equipe diretiva ativa? Contraditoriamente a isso, esse aspecto apresentou-se como favorável segundo os professores.

Outro aspecto que foi citado pelos professores foi o otimismo, a disponibilidade dos sujeitos de pesquisa para contribuir de alguma maneira e a vontade que é demonstrada pelos professores acertarem nas ações na escola, como pode ser visto nas falas dos professores a seguir.

(...) tudo que começa, o primeiro impacto é bem difícil, mas quando ele já começou a caminhar, mesmo que tenha tido dificuldade, tenha parado um pouco os recursos, enfim, a gente tem que fazer um grande esforço para que as ações anteriores do que já aconteceu, sirvam de incentivo para toda comunidade escolar sempre colocando a par, colocando os pontos positivos e as conquistas já efetuadas e dessa forma sim, então o próximo que vir já vai ficar mais fortalecido e assim que eu falo, os passos lentos vão acontecendo e não vai ser de uma hora pra outra, vai num prazo de médio em longo prazo (professora P10C).

(...) tem que fazer funcionar de acordo com a realidade da gente, não quebrando as regras ou quebrando o que tem que ser feito, não, no sentido de fazer funcionar, porque é um recurso que vem pra escola, seja ele qual for, seja a quantidade que for, e é uma maneira de fazer a escola funcionar no turno integral é com o recurso que vem no caso do programa mais educação ou de outro nome que tenha o programa (professora P9E).

(...) a gente vai fazer de tudo para organizar o espaço, para articular os alunos, para agrupar os alunos em oficinas, em trabalho, em atividades, que envolvam eles nem que seja algumas horas, no turno inverso de estudos deles, na escola, a gente vai fazer bastante esforço para ter ele aqui na escola, a gente vai fazer um... (risos) uma força-tarefa na escola pra conseguir (...) (professora P12E).

Bom, a contribuição que a gente pode fazer é aquela que já falei, dentro do meu limite, dentro da minha possibilidade, dos horários que eu estiver na escola, né, sempre que eu tiver uma possibilidade de contribuir com algo que eu possa fazer, eu irei fazer (professora P8D).

Por que tem momentos que vai ter que ser na escola, procurar usar o espaço, como da, tentar articular do jeito que dá; tentar o máximo possível se organizar com o que tu tens, mas não deixar de acontecer, que aconteça deixar: não vou fazer porque não tenho um espaço... não tu vai ter que tentar ver com o que tu tens tentar fazer o que tu puder (professora P6D).

Pelas falas dos professores, eles demonstram-se abertos a novas possibilidades na escola e dispostos a auxiliar de alguma forma, seja na organização das atividades quanto na realização de oficinas, como exemplifica a professora P6D "se eu for trabalhar com educação sexual eu trabalho só com aquele tema o ano

todo e daí dentro disso tu poderias trabalhar com esse projeto o ano todo em todas as turmas" (professora P6D). Os dois aspectos já citados, a importância da equipe diretiva, que entusiasme os professores, funcionários, alunos e o otimismo entre os professores caracterizam aspectos favoráveis presentes no contexto escolar, juntamente com o terceiro aspecto citado que é a grande participação dos alunos nas atividades escolares, conforme pode ser visto nas falas dos professores a seguir: "Eu acho que aqui os alunos até gostam assim, de vir bastante na escola, que eu vejo que eles estão sempre aqui na escola, os da manhã vêm de tarde, os da tarde vêm de manhã; então acho que pra eles seria bem valido." (professora P7D); "essa escola tem uma participação grande dos alunos" (professora P11M); e ainda destacado na fala da professora a seguir, como elemento de aproximação entre a escola e a comunidade,

(...) eu creio que a nossa escola está inserida numa comunidade que vem a escola, é uma comunidade que gosta de estar na escola, que recebe bem os alunos... Os alunos se sentem bem na escola, isso é algo positivo. Então, eles têm a escola como referência na comunidade, então isso é algo positivo (professora P3D).

Cientes desses três aspectos favoráveis percebidos na experiência vivenciada pelos professores na escola por meio do Programa Mais Educação, deparamo-nos com um aspecto que caracteriza uma limitação. Há a necessidade de momentos de formação continuada, de trocas de experiências por meio de diálogo entre os colegas, pois conforme a professora P10C, é necessário,

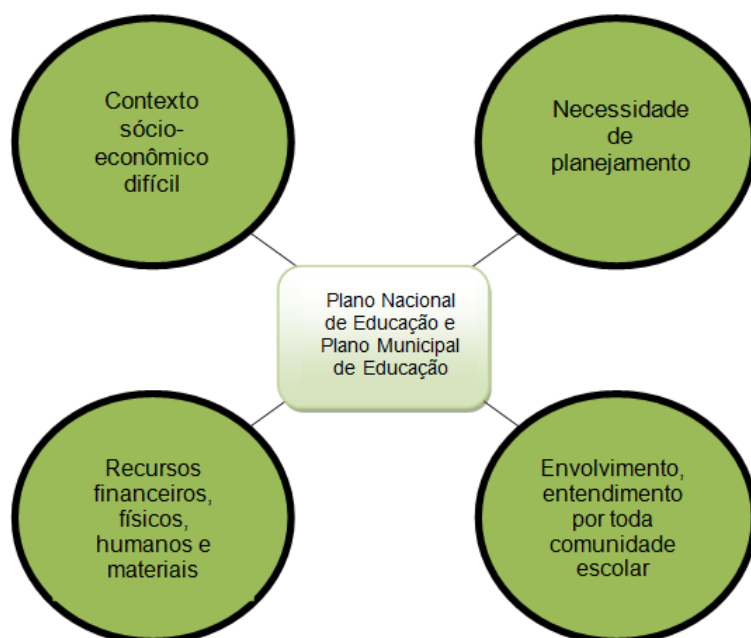
Oportunizar também uma formação continuada aos docentes para que haja um melhor atendimento para todas as propostas que são oferecidas na educação integral porque se não o resultado ele vai ficar frágil, então tem que haver todo um bom entendimento e eu acho que a gente até tem que dizer assim oh... um incentivo bem grande porque se não, não vai acontecer (professora P10C).

Esse aspecto também foi apontado nas observações das reuniões pedagógicas. Por isso, há a necessidade de se organizar um momento em que os professores e monitores possam se encontrar, a fim de conhecer e agregar conhecimentos ao grupo sobre as atividades que estão sendo desenvolvidas pelos colegas, para discussão sobre como interligar conhecimentos, traçar um foco, planejar as ações coletivamente. Esse momento de troca de conhecimentos

caracteriza um grupo de trabalho e a partir desse, a formação continuada docente em serviço pode desenvolver-se.

3. *O Plano Nacional de Educação e o Plano Municipal de Educação* - O terceiro assunto discutido nessa questão de pesquisa buscou verificar as percepções dos professores sobre as metas do Plano Nacional de Educação e do Plano Municipal de Educação. A partir disso, elencamos quatro aspectos presentes nas falas dos sujeitos de pesquisa conforme a figura a seguir:

Figura 5: Aspectos relacionados pelos sujeitos de pesquisa quanto as metas do Plano Nacional de Educação e Plano Municipal de Educação.



Fonte: elaborado pela autora.

O contexto socioeconômico difícil fez parte da fala de vários professores. Esse contexto foi citado como o momento que o país se encontra atualmente, de mudança de gestores, falta de recursos e instabilidade econômica, o qual gera um desânimo coletivo, em que os professores não veem perspectivas de melhorias na educação. De uma forma geral, os professores acham que a meta de efetivação da educação integral é difícil de ser alcançada, conforme a professora P12E "na situação atual, vamos dizer... de crise econômica... eu acho bem difícil... difíceis de ser aplicadas, mas não impossíveis" (professora P12E). E ainda explica a professora P10C,

(...) atualmente, mesmo que a meta seja gradativa para a implantação da educação integral, é uma realidade bem difícil porque encontra barreiras aonde: no que diz respeito aos recursos humanos, os físicos e os financeiros. Essa meta pode ser alcançada se houver políticas públicas de investimento, principalmente financeiro pra que haja as adequações necessárias nos aspectos humanos, que é a formação de todos os professores, dos envolvidos, nem são só os professores, são todos os envolvidos da comunidade escolar, como nas estruturas físicas que são os espaços, por isso que a gente muitas vezes tem que pensar em espaços fora de cada escola porque ela não oferta essa estrutura para comportar integralmente os turnos pra toda demanda que tem na escola. (...)eu acredito que essa meta andarà com passos muitos lentos e devido a falta de recursos que daí a gente bate de novo no lado financeiro né pra adequar tanto os espaços quanto os profissionais que estarão envolvidos, ela vai tornar assim ... uma realidade lenta, poderá acontecer sim e é muito positiva, mas vai ter que ter bastante esforço de todas as partes. (professora P10C)

E esse longo prazo pressupõe que haja planejamento educacional e planejamento escolar, que é outro aspecto que remete as metas projetadas nos planos. Quanto à necessidade de planejamento educacional os professores destacaram que a meta de educação integral prevista para o decênio 2014 - 2024, só tem como ser atingida se houver uma previsão para isso, um planejamento em longo prazo, para ser realizada de forma gradativa, conforme podemos ver a seguir, na fala da professora P3D.

Olha... creio que seja possível, se houver um planejamento anual para que a gente cumpra metas, para 2017 começar é essa, 2018 outra, passo a passo, creio que a implementação de 25% tu disse né? (...) Seja possível... seja possível porque o quadro docente a gente tem, o discente também, então se houver uma proposta bem clara, os objetivos de ano para cada escola, o que precisa ser feito, creio que a gente consiga... né, atingir essa meta aí dos 25%.(professora P3D).

Ainda sobre planejamento escolar, os professores destacaram a necessidade além do planejamento educacional, da educação integral como um todo. Planejar a rotina escolar como pode ser visto na fala da professora a seguir.

(...) porque como eu já trabalhei numa escola que funcionou o turno integral ficou só conteúdo, conteúdo, conteúdo, ficou bem cansativo, não que o conteúdo não seja importante, é importante, mas eu acho que o conteúdo deveria ser ligado à prática (professora P6D).

A fala da professora demonstra a importância da organização pedagógica da escola. Esse elemento citado pela professora é inerente ao planejamento escolar, para que "mais do mesmo" seja evitado na escola e essa tenha em sua organização,

atividades que enriqueçam a ampliação do tempo escolar. No que se refere à necessidade de recursos financeiros, físicos, humanos e materiais, os professores relatam que as escolas fazem muitas adaptações, em salas, em horários, de maneira que as atividades aconteçam.

Porém, para que a educação integral se efetive nas escolas, precisamos de locais adequados, não há como manter por longos períodos adaptações que organizam as atividades por um lado, mas atrapalham por outro, como usar a sala de vídeo para as aulas de artesanato e não ter mais como utilizar-se o vídeo (exemplo comentado durante as observações). Segundo a professora P9E "as escolas fazem muita coisa no pouco espaço e com o pouco recurso que elas têm né, nós aqui, por exemplo, eu sempre digo que é a escola super fantástica, que a gente faz milagre acontecer com o pouco que tem na escola" (professora P9E). Os professores destacaram ainda a necessidade de os recursos serem mantidos e não vulneráveis às políticas de governo como expõe a professora P8D.

(...) o nosso país passa por grandes dificuldades financeiras, então nós não temos, temos que ter uma previsão ãhh, desses recursos financeiros inclusive pra manter os recursos materiais, né... os recursos humanos e materiais, e sem isso não tem como a escola sonhar e ir muito longe com essa proposta, eu acho que o Brasil garantir, o MEC, que tenha esses recursos e que serão repassados para as prefeituras, para os governos estaduais, e até federais, eu acho que aí nós podemos conversar sobre esse, essa nova realidade (professora P8D).

Segundo a professora, e como foi visto durante o estudo sobre o Programa Mais Educação na escola, o recebimento dos respectivos recursos federais não mantém um fluxo contínuo. O recurso é liberado em parcelas e essas não tem data certa para liberação, apresentam datas previstas que seguidamente sofrem longos atrasos, dificultando o bom andamento das oficinas/atividades na escola. O envolvimento e o entendimento por toda comunidade escolar do que é educação integral, é fundamental para escola que realmente almeje ser de educação integral. O conhecimento da proposta gera envolvimento e esse, por sua vez, torna todos os envolvidos em responsáveis pela proposta. Segundo os professores,

(...) primeiro o entendimento de toda a comunidade escolar, gestão, os docentes, os discentes... enfim, os funcionários, tudo. Eles têm que ter o entendimento de que essa proposta de educação integral, entendendo os objetivos e os benefícios que vai resultar lá na aprendizagem de todos os alunos. (professora P10C)

(...) apoio também da Secretaria de Educação, né, apoio da Prefeitura, e apoio da comunidade (...) (professora P8D)

(...) a escola tem vida quando tem aluno (...) A feira do livro é uma locuragem divertida e organizada como é quando tem o mais... educação integral na escola. Todo mundo vem, todo mundo se ajuda, todo mundo agarra uma coisa, larga aquela, pega outra, etiqueta aquela, a blusa que tu vai usar, o fulano vai usar e eu acho que isso aí, eu sempre digo que essa loucura é a vida que a escola tem que ter, porque senão não tem porque, e a gente acaba ficando enquanto professor acaba ficando naquele ritmo aí vou ali dar as minhas 4 horas de aula e deu , quando tu tem um algo mais, tu acaba te envolvendo, por mais que seja aquele professor que não gosta de se envolver, ele não tem como tá na sala de aula e não se envolver com o ensaio que tá acontecendo aqui fora, ele não tem como tá na sala de aula e não pensar bah olha ali tão ensaiando um teatro, que legal, vou dar uma ideia de uma árvore, vo ta ali, não sei o que, vou fechar a cortina, vou abrir a cortina, as pessoas acabam se envolvendo, mesmo aqueles que não são muito de se envolver, que nem todos se envolvem, nem todos gostam, como em tudo (professora P9E).

(...) porque onde tu tem uma integração, uma união, uma conversa, um diálogo, que aqui também tem muito... que ninguém faz nada sozinho, ocorre uma união, aonde tá todo mundo integrado, onde todo mundo gosta, qualquer projeto que tu for fazer, se tá todo mundo gostando, do que tu tá fazendo, é outra coisa, o objetivo do projeto final, aonde tu quer chegar, vai ter um resultado positivo, então a integração para mim é primordial, que todo mundo trabalha junto, que todo mundo goste daquilo que está fazendo, que tu converse, que tu pergunte para alguém, alguém te responda, te ajude, não fique pensando só em si próprio, pensando no todo. É muito bom! (professora P6D).

As falas dos professores supracitados levam a entender que a educação integral vai além da ampliação da jornada, que depende da postura de todos os que estão envolvidos. E esse é o primeiro passo para construção coletiva do ambiente escolar em que possamos vivenciar momentos de educação integral. Para que as metas do Plano Nacional de Educação e do Plano Municipal de Educação sejam contempladas e acreditamos que serão, precisamos refletir sobre esses assuntos na escola. Saber que o contexto social e econômico pode melhorar, que com planejamento educacional é possível suprir as necessidades financeiras, físicas, humanas e materiais da escola.

Nesse sentido, também acreditamos que podemos construir uma comunidade escolar que acredita na educação integral e quer que ela dê certo. Para muitos essa é uma visão utópica, mas achamos mais coerente chamar de visão otimista, pois sabemos que o otimismo está presente na escola. Com base na terceira questão de pesquisa, acreditamos que os aspectos favoráveis e os aspectos limitadores das ações desenvolvidas por meio dos três itens pesquisados: Programa Mais

Educação, proposta pedagógica da escola e plano nacional e municipal de educação destacam fatores que relacionam-se.

Cada um dos aspectos, sejam favoráveis ou limitadores, remetem ao mesmo caminho, demonstrando que a educação integral não se realiza de forma isolada, mas sim, precisa de um coletivo de pessoas, de ações e de práticas que se dirijam para o mesmo caminho. Assim, acreditamos que as ações desenvolvidas por meio do Programa Mais Educação, da proposta pedagógica da escola e da perspectiva de educação integral dos planos nacional e municipal tem como aspectos favoráveis: a possibilidade de construção de uma proposta pedagógica que vise a educação integral e que realmente seja construída por todos na escola; o trabalho em equipe guiado por uma equipe diretiva ativa; o otimismo e a disponibilidade de professores e alunos; e o envolvimento repleto do sentimento de fazer parte desse grupo.

Porém, esbarramos ainda em algumas limitações como a falta de formação continuada para os profissionais que trabalham no contexto da educação integral; a ausência de espaços de trocas de experiências como reuniões pedagógicas que permitam rever a proposta, planejar, avaliar - e o contexto socioeconômico. Em vista disso, reafirmamos que o trabalho escolar de educação integral é viável, pois as limitações são possíveis de ser superadas e os aspectos favoráveis são o caminho para construção da escola de educação integral. Uma construção que depende de uma rede de ações, de atores e de fatores que possibilitem uma caminhada em busca de um mesmo objetivo. Objetivo possível de ser concretizado, pois temos a certeza de que o primeiro passo já foi dado nas escolas, basta que possamos colocar em prática as experiências já vividas em conjunto com as metas projetadas pelos planos nacional e municipal, efetivando uma escola que preze verdadeiramente pela educação integral.

5.4 PRODUTO DE PESQUISA

Durante esta pesquisa, construímos a partir do estudo teórico e da coleta de dados, nosso entendimento acerca da educação integral como a ampliação dos tempos e dos espaços de permanência do aluno sob os cuidados da escola, a (re) organização da dinâmica curricular e a multiplicidade de atividades para atender as diferentes áreas dos saberes escolares e dos saberes populares. Diante disso, o

trabalho escolar terá mais chances para funcionar, se houver uma reorganização conforme apresentaremos a seguir.

Esta é composta por um organograma das instituições que compõe o sistema de ensino, bem como os atores que fazem parte desses e as principais ações a serem seguidas por esses para construção do caminho que leva a educação integral. Acreditamos que tanto as instituições como os atores estão interligados, relacionando-se entre si. Como viemos afirmando até este momento, a educação integral é uma construção coletiva das pessoas que fazem parte escola, mas esta precisa estar amparada por outros segmentos como apresentamos a seguir.

PROPOSTA DE REESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR PARA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Título do estudo: **“Possibilidades para a organização do trabalho escolar na perspectiva de uma proposta de educação integral”**.

Orientador (a): Prof.^a Dr.^a Maria Eliza Rosa Gama

Pesquisador (a): Fabricia Sônego

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)/ Centro de Educação (CE) Programa de Pós- Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional

INTRODUÇÃO

A educação integral é um tema que tem ganhado destaque no cenário educacional. Está presente na legislação brasileira como meta a ser atingida pelas escolas públicas de educação básica. Este documento apresenta uma proposta de reestruturação do trabalho escolar para educação integral, o qual resultou da pesquisa de Mestrado, intitulada "Possibilidades para a organização do trabalho escolar na perspectiva de uma proposta de educação integral", realizada no Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria.

Propomos aqui ações e reflexões à instituição escolar e aos atores envolvidos a fim de reorganizar o trabalho na escola. Essa reorganização detectou demandas à setores externos a escola, mas que compõe o sistema de ensino. Entendemos que uma escola de educação integral só terá um bom funcionamento dentro dessa proposta se puder reestruturar o trabalho escolar a partir de algumas condições prévias construídas coletivamente pela comunidade escolar. Comentaremos essas condições a seguir, mas de antemão podemos afirmar que a educação integral nas escolas públicas é um caminho a ser construído coletivamente por todo sistema de ensino.

1.CONSTRUINDO UM CAMINHO

A escola é um lugar que permite a transformação e, embora pareça uma afirmação utópica, a escola permite que se crie e recrie aprendizagens a todo

instante. Mesmo mascarada pela mesmice da instituição escolar do século passado, o ambiente escolar esconde momentos de criação, de aprendizagens, que fazem com que os alunos e professores acreditem que, no dia a dia, nascem as aprendizagens significativas, as quais fazem sentido para vida dos alunos. E é porque existem pessoas que acreditam na escola, que ela pode ser um lugar para se aprender de forma prazerosa, em que ao se passar mais tempo na escola, se construa mais conhecimentos ricos em vivências significativas, interessantes para o aluno.

A partir dessa visão otimista da escola constatada nesta pesquisa, que nasce a proposta de reestruturação do trabalho escolar para educação integral. Não apresentamos aqui uma visão romântica da educação, apresentamos os resultados da pesquisa acerca das possibilidades para organização do trabalho escolar na perspectiva de uma proposta de educação integral realizada por meio do Programa de Pós Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria.

Apresentamos a seguir o objetivo desta proposta, bem como o organograma cíclico dos setores e atores envolvidos na educação integral. A partir do organograma, enumeramos as ações necessárias a cada setor e a cada ator que compõe a educação integral. Essas ações, comentadas a seguir, baseiam-se na proposta do Programa Novo Mais Educação (BRASIL/MEC, 2016), nas metas previstas no Plano Nacional de Educação, lei nº 13.005/14 (BRASIL/MEC, 2014) e no Plano Municipal de Educação de Restinga Sêca (2015-2025).

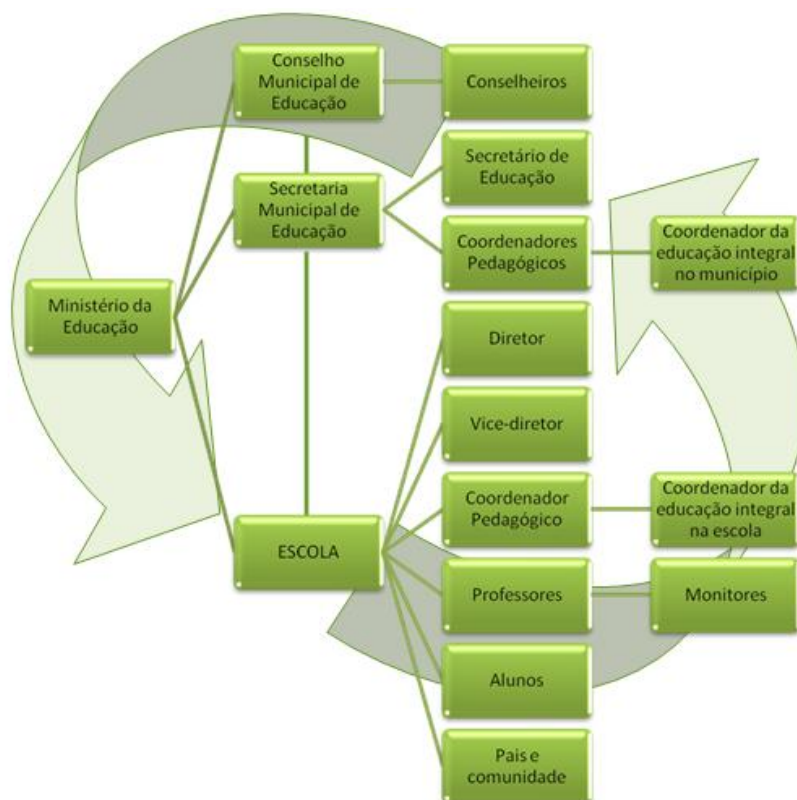
Destacamos que esta proposta foi pensada para organização de uma escola de ensino fundamental, com nove turmas de até 30 alunos cada. Nesse caso, para o desenvolvimento harmonioso da proposta de educação integral são necessários: quatro ambientes ou salas para projetos, uma quadra de esportes, cinco salas de aula, um refeitório amplo, uma área coberta, banheiros masculino e feminino. Além dos ambientes dos setores escolares como direção, sala de professores, secretaria, cozinha, etc.

A jornada escolar prevista é de sete horas diárias, incluindo uma hora para almoço e descanso dos alunos. Nas seis horas diárias realizam-se as aulas, oficinas e projetos escolares (necessidade de quatro ou cinco oficinas ou projetos escolares funcionando quatro horas por dia nos turnos manhã/2hs e tarde/2hs). A seguir comentamos as ações e/ou condições prévias que julgamos intrínsecas ao bom

funcionamento da proposta de educação integral, a ser construída pela comunidade escolar, a partir do estudo realizado na pesquisa citada anteriormente. Salientamos que algumas ações são apontadas, mas acreditamos que durante a construção desse caminho que busca a educação integral nas escolas públicas, muitas outras ações irão surgir, uma vez que é caminhando que iremos construir esse caminho.

2. OBJETIVO DESTA PROPOSTA: Orientar quanto à adequação da estrutura organizacional da escola, bem como do sistema de ensino municipal, ressaltando o funcionamento das atividades de educação integral.

3. ORGANOGRAMA DOS SETORES E ATORES ENVOLVIDOS NA EDUCAÇÃO INTEGRAL:



Fonte: Organograma elaborado pela autora.

4. OS PRIMEIROS PASSOS

4.1 Os passos do diretor e do vice-diretor

Nenhuma caminhada inicia sozinha, por isso acreditamos que estes dois atores: diretor e vice-diretor, sempre andam lado a lado, abrindo os portões da escola para que toda comunidade entre e comece a caminhada junto. Para isso são necessárias algumas ações, realizadas por esses dois atores:

AÇÃO A: Conhecer as políticas públicas educacionais, em especial a que trata da educação integral, bem como manter-se atualizado quanto às regulamentações federais e do sistema de ensino acerca da educação integral.

MEIO DE EFETIVAÇÃO DA AÇÃO A: Essa ação pode se efetivar por meio do acesso ao Portal do Ministério da Educação e aos sistemas mantidos por esse, bem como solicitar orientações junto a Secretaria Municipal de Educação, ao serviço de atendimento telefônico do Ministério da Educação, as reuniões do Conselho Municipal de Educação e aos documentos de regulamentação do sistema de ensino municipal.

AÇÃO B: Participar da formação continuada disponibilizada pela Secretaria Municipal de Educação e/ou pelo Ministério da Educação.

MEIO DE EFETIVAÇÃO DA AÇÃO B: Essa ação sinaliza a necessidade de realização de formação continuada sobre educação integral, gerando demanda de atendimento junto a Secretaria Municipal de Educação e/ou Ministério da Educação.

AÇÃO C: Utilizar e prestar contas dos recursos recebidos por meio do Ministério da Educação para efetivação da escola de educação integral, de forma transparente e objetiva.

MEIO DE EFETIVAÇÃO DA AÇÃO C: Essa ação sinaliza a necessidade de realização de capacitação sobre a operacionalização da educação integral, gerando demanda de atendimento junto a Secretaria Municipal de Educação e/ou Ministério de Educação. Bem como a necessidade de recebimento de recursos físicos, humanos e materiais por meio de planejamento educacional, gerando mais uma demanda de atendimento junto a Secretaria Municipal de Educação e/ou Ministério de Educação.

AÇÃO D: Promover o conhecimento da comunidade sobre a proposta de educação integral da escola, bem como promover atividades de integração com a comunidade.

MEIO DE EFETIVAÇÃO DA AÇÃO D: Essa ação pode ser desenvolvida por meio de atividades de integração entre escola e comunidade, comemorações, festividades, jogos, reuniões, notas em jornais e rádios locais ou da própria escola.

4.2 A segurança da caminhada pelos passos do coordenador pedagógico e do coordenador da educação integral na escola

Assim como o diretor e o vice-diretor, os coordenadores no interior da escola realizam um trabalho conjunto, no qual um apoia o outro sem deixar de atender as centralidades definidas para cada um. O coordenador pedagógico observa a dinâmica escolar como um todo, sempre atento às ações pedagógicas voltadas aos alunos. O coordenador da educação integral na escola, além de trabalhar em conjunto em todas as atividades do coordenador pedagógico, centraliza em si o acompanhamento dos alunos durante o período destinado ao almoço e descanso dos alunos (intervalo do meio dia).

Partimos da premissa de que uma equipe diretiva é composta por um diretor, um vice-diretor e um coordenador pedagógico. A partir disso, percebemos que a escola sinaliza como demanda a Secretaria Municipal de Educação, a disponibilização de um profissional para realizar a coordenação da educação integral na escola. Esse, como já citamos, trabalhará em conjunto com o coordenador pedagógico da escola. Como condições necessárias para o trabalho dos dois coordenadores já citados, elencamos as seguintes ações:

AÇÃO E: Realizar o planejamento escolar, bem como operacionalizar a efetivação das oficinas com o auxílio do coordenador da educação integral na escola (tempos, espaços, turmas).

MEIO DE EFETIVAÇÃO DA AÇÃO E: Essa ação será realizada por meio do planejamento escolar, tendo um caráter sistemático das atividades escolares.

AÇÃO F: Participar da formação continuada e das capacitações disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Educação e/ou Ministério da Educação.

MEIO DE EFETIVAÇÃO DA AÇÃO F: Essa ação sinaliza a necessidade de realização de formação continuada e capacitações acerca da educação integral, gerando demanda de atendimento junto a Secretaria Municipal de Educação e/ou Ministério de Educação.

AÇÃO G: Organizar "grupos de trabalho comunitários" para escuta das sugestões da comunidade.

MEIO DE EFETIVAÇÃO DA AÇÃO G: Essa ação pode ser desenvolvida por meio de reunião de pais, visitas na comunidade, encontro do Círculo de Pais e Mestres e Conselho Escolar.

AÇÃO H: Organizar "grupos de trabalho pedagógicos" para planejamento das atividades escolares e escuta dos professores e monitores.

MEIO DE EFETIVAÇÃO DA AÇÃO H: Essa ação desenvolve-se a partir do planejamento escolar, sistematizado pelo coordenador pedagógico e coordenador da educação integral em que organize as atividades docentes com alunos e atividades para planejamento coletivo, incluída na carga horária de trabalho na escola.

AÇÃO I: Organizar "grupos de trabalho discentes" para escuta das sugestões dos alunos.

MEIO DE EFETIVAÇÃO DA AÇÃO I: Essa ação tem caráter formativo para os alunos e por isso pode ser organizada durante uma aula, atividade ou oficina em que os alunos possam elencar sugestões, opiniões, falas sobre a experiência de educação integral que estão vivendo.

AÇÃO J: Organizar "grupos de trabalho avaliativos" para avaliação das atividades, com equipe diretiva, professores, monitores, Secretaria Municipal de Educação, Conselho Municipal de Educação, representantes de alunos, funcionários, pais e comunidade.

MEIO DE EFETIVAÇÃO DA AÇÃO J: Essa ação reunirá os principais apontamentos listados nos grupos de trabalho a fim de avaliar com caráter de diagnóstico as atividades realizadas pela escola. Essa ação serve de base para o planejamento escolar subsequente e é fundamental para adequação da proposta de educação integral que buscamos alcançar.

AÇÃO K: Otimizar a carga horária de trabalho dos professores na escola possibilitando que os mesmos desenvolvam projetos escolares.

MEIO DE EFETIVAÇÃO DA AÇÃO K: Essa ação é baseada no planejamento escolar (organização do horário das aulas) realizado pelo coordenador pedagógico e pelo coordenador da educação integral, mas também necessita da disponibilização de carga horária do professor na escola. Isso gera demanda para Secretaria Municipal de Educação a fim de que possibilite que os professores desenvolvam sua carga horária de trabalho em uma única escola.

AÇÃO L: Acompanhar o desenvolvimento das atividades escolares.

MEIO DE EFETIVAÇÃO DA AÇÃO L: Essa ação é desenvolvida pelos coordenadores na escola com a participação desses, de forma central ou marginal, nas oficinas, aulas ou atividades.

4.3 A caminhada segue com professores e monitores

Na escola de educação integral todos são fundamentais para que a proposta se desenvolva harmonicamente. Assim, os professores e os monitores constituem elos que interligam outros atores e essa ligação decorre do trabalho escolar planejado em conjunto nos grupos de trabalho. Logo, as ações dos professores e monitores são marcadas pela participação nos grupos de trabalho como veremos a seguir:

AÇÃO M: Participar da formação continuada disponibilizada pela Secretaria Municipal de Educação e/ou Ministério da Educação.

MEIO DE EFETIVAÇÃO DA AÇÃO M: Essa ação sinaliza a necessidade de realização de formação continuada junto aos docentes. Gera assim, demanda de atendimento junto a Secretaria Municipal de Educação e/ou Ministério de Educação.

AÇÃO N: Participar dos "grupos de trabalho comunitários"; dos "grupos de trabalho pedagógicos"; dos "grupos de trabalho discentes"; e dos "grupos de trabalho avaliativos".

MEIO DE EFETIVAÇÃO DA AÇÃO N: Essa ação é desenvolvida com a participação dos professores e monitores nos grupos de trabalho, de maneira que é a partir desses grupos que a proposta de educação integral é avaliada constantemente na escola.

AÇÃO O: Desenvolver as oficinas previstas pelas políticas públicas/programas (monitores) e projetos escolares (professores e/ou monitores) de acordo com a disponibilidade de tempo/carga horária na escola.

MEIO DE EFETIVAÇÃO DA AÇÃO O: Essa ação é desenvolvida de acordo com o planejamento escolar realizado pelo coordenador pedagógico e pelo coordenador da educação integral na escola. Esses dois profissionais irão otimizar a carga horária de trabalho de cada professor de maneira que esse possa desenvolver um projeto escolar durante as horas que "sobram" em sua carga horária e conforme a grade curricular da escola. Além disso, é por meio dessa ação que os monitores realizam as oficinas ou atividades, dentro ou fora do contexto escolar.

AÇÃO P: Promover atividades entre turmas, professores, monitores, por meio dos projetos escolares e/ou das oficinas.

MEIO DE EFETIVAÇÃO DA AÇÃO P: Essa ação busca promover atividades entre diferentes turmas, agregando professores e monitores numa atividade de integração. Requer o apoio dos coordenadores da escola para sua realização.

4.4 Os funcionários sempre caminham conosco

Para que as atividades pedagógicas se desenvolvam tranquilamente é necessário que haja toda uma organização prévia. Nesse sentido, os coordenadores da escola estão sempre atentos aos horários, aos alunos, às atividades. Porém, além deles, é necessário que caminhem no mesmo passo, os funcionários da escola. Esses são mais uma das peças fundamentais da escola de educação integral. Para que tudo ocorra de maneira organizada é necessário que esses profissionais também atentem para suas ações na escola, tais como:

AÇÃO Q: Participar da formação continuada disponibilizada pela Secretaria Municipal de Educação e/ou Ministério da Educação.

MEIO DE EFETIVAÇÃO DA AÇÃO Q: Essa ação nasce da necessidade de disponibilização de formação continuada acerca da educação integral, gerando demanda de atendimento junto à Secretaria Municipal de Educação e/ou Ministério de Educação.

AÇÃO R: Participar dos "grupos de trabalho avaliativos".

MEIO DE EFETIVAÇÃO DA AÇÃO R: Essa ação é realizada pela participação dos funcionários nos grupos de trabalho avaliativos, os quais alinham as atividades ou ações na escola conforme as necessidades elencadas nos demais grupos de trabalho.

AÇÃO S: Organizar a merenda e limpeza do estabelecimento escolar.

MEIO DE EFETIVAÇÃO DA AÇÃO S: Essa ação requer a disponibilização de um profissional a mais na escola, visto que as atividades de educação integral acentuam o fluxo dos alunos dentro da escola, exigindo dedicação maior quanto a limpeza da instituição e quanto ao preparo de lanche para os alunos. Esse fator gera demanda de disponibilização de um servente de escola, garantindo condições de permanência dos alunos na escola durante a ampliação da jornada escolar. Além disso, gera também a demanda de ampliação da merenda escolar, uma vez que mais refeições são realizadas na escola pelos alunos, ficando essa ampliação a cargo da Secretaria Municipal de Educação e/ou Ministério de Educação.

4.5 Os protagonistas da caminhada

Os alunos são os protagonistas de nossa caminhada rumo à educação integral. Por isso, as experiências que eles vivem são a concretização da proposta de educação integral que a escola busca desenvolver. Todas as ações na escola são voltadas para eles. Mas como viemos citando durante toda esta pesquisa, todas as pessoas que fazem parte da escola são responsáveis por essa proposta e os alunos, também, precisam fazer a parte que lhes compete, a qual é composta pelas seguintes ações:

AÇÃO T: Participar dos "grupos de trabalho discentes".

MEIO DE EFETIVAÇÃO DA AÇÃO T: Essa ação faz parte da rotina do aluno e se evidenciará no grupo de trabalho, no qual poderá apontar suas observações, dúvidas e alegrias vividas no contexto escolar.

AÇÃO U: Participar das aulas, das oficinas e dos projetos escolares previstos na ampliação da jornada escolar.

MEIO DE EFETIVAÇÃO DA AÇÃO U: Essa ação é intrínseca ao aluno que buscar fazer parte dessa proposta, estar junto, presente, aproveitando ao máximo as aprendizagens a ele proporcionadas e com ele construídas.

4.6 Os passos dos pais e da comunidade fortalecem nosso caminho

Para que nosso caminho se construa forte e com responsabilidade é inerente que os pais e a comunidade estejam conosco. Uma proposta de educação integral construída por toda comunidade escolar tem sua base alicerçada pelo Círculo de Pais e Mestres e pelo Conselho Escolar e faz desses, parceiros presentes no cotidiano da escola. As condições prévias para que esse alicerce se fortaleça, baseia-se nas seguintes ações:

AÇÃO V: Participar das atividades de integração com a comunidade, promovidas pela escola.

MEIO DE EFETIVAÇÃO DA AÇÃO V: Essa ação se dá pela participação dos pais e da comunidade nas atividades de integração promovidas pela escola.

AÇÃO W: Zelar pela participação dos alunos na escola.

MEIO DE EFETIVAÇÃO DA AÇÃO W: Essa ação consiste em zelar, acompanhar e instigar a participação dos alunos na escola. Evitando faltas ou atrasos nos períodos de aula.

AÇÃO X: Participar dos "grupos de trabalho comunitários" e dos "grupos de trabalho avaliativos".

MEIO DE EFETIVAÇÃO DA AÇÃO X: Essa ação busca ouvir as opiniões dos pais e comunidade, bem como avaliar para reorientar o trabalho escolar, de forma a alcançar a proposta de educação integral almejada pela escola.

Tratamos até agora de uma caminhada, de um caminho que ousamos construir. Não conseguimos ver aonde vamos chegar, mas temos certeza que o mais importante é o nosso próprio caminhar. E, com ele, as vivências que teremos, as aprendizagens que nos serão proporcionadas, o caminho que vamos construir e, acima de tudo, o sentimento de que é possível. É possível fazer dar certo a escola de educação integral, basta acreditar e ter coragem de dar o primeiro passo.

DEMANDAS SINALIZADAS PELA ESCOLA AO SISTEMA DE ENSINO

1. Demandas para a Secretaria Municipal de Educação:

- Garantir condições para a permanência dos alunos por sete horas diárias, disponibilizando um servente de escola (para auxiliar com a merenda escolar e com a limpeza) e um professor coordenador da educação integral (para organizar as atividades e permanecer com os alunos durante o período do meio dia/almoço);
- Possibilitar de forma gradativa que os professores desenvolvam sua carga horária de trabalho em uma única escola;
- Orientar as equipes diretivas sobre o recebimento, utilização e prestação de contas dos recursos federais (capacitações);
- Operacionalizar a formação continuada;
- Custear a ampliação da merenda escolar.

2. Demanda para o Conselho Municipal de Educação:

- Regulamentar a educação integral no sistema de ensino municipal.

3. Demandas ao Ministério da Educação:

- Disponibilizar recursos financeiros: físicos (adequações nos prédios escolares), humanos (custeio dos monitores) e materiais (custeio de materiais e participação no custeio da merenda escolar).
- Disponibilizar formação continuada periódica para secretários de educação, coordenadores pedagógicos da secretaria de educação, diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos das escolas, professores, funcionários, monitores, coordenadores da educação integral nas escolas, conselheiros municipais de educação.
- Capacitar as equipes das secretarias de educação e as equipes diretivas das escolas sobre o recebimento, utilização, efetivação das ações de educação integral e organização da escola.

CONCLUSÃO

A reestruturação do trabalho escolar para educação integral não segue uma receita, acreditamos que existem indicações que nos aproximam da concretização desse desafio. O diálogo e a escuta das pessoas que fazem parte da comunidade escolar são uma das principais formas de se buscar um trabalho articulado. Que promova uma escola única, que possa ter a educação integral como produto da ampliação da jornada escolar. Esta proposta não busca ensinar como fazer educação integral e sim orientar quanto à adequação da estrutura organizacional da escola, bem como do sistema de ensino municipal, ressaltando o funcionamento das atividades de educação integral.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Novo Mais Educação: documento orientador - adesão**. Versão I. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=53061-novo-mais-educacao-documento-orientador-pdf&category_slug=dezembro-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 17/02/17.

_____. Lei n. 13005 de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (2014-2024).
Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

Plano Municipal de Educação. Restinga Sêca, RS (2015-2025).

CONCLUSÕES

Nossa pesquisa chegou ao fim, certa de que todo fim é um recomeço. É um ponto de partida. Entendemos que o que construímos de aprendizagens até este momento, é apenas um caminho. E é por isso que convidamos o leitor a caminhar conosco. A pensar sobre o caminho que vimos construindo há aproximadamente dois anos de pesquisa. E quem sabe, a abrir novas trilhas durante a caminhada.

Partimos nesta pesquisa do histórico das iniciativas governamentais referentes a educação integral, passamos pelos marcos legais e pelos estudos de diferentes autores acerca desse tema. Pesquisamos sobre o Programa Mais Educação e a proposta de educação integral que esse trouxe para as escolas. Refletimos sobre a escola na perspectiva da educação integral, sobre o trabalho escolar e a dinâmica curricular da escola.

Conhecemos a experiência vivida na Escola Municipal de Ensino Fundamental Leonor Pires de Macedo com o Programa Mais Educação e, buscamos saber como se efetivou essa proposta junto aos professores, monitores e equipe diretiva da escola. Levamos em conta, também, as contribuições da Secretaria Municipal de Educação e do Conselho Municipal de Educação do município de Restinga Sêca, uma vez que esse mantém sistema de ensino municipal.

A partir dessa realidade, objetivamos compreender as possibilidades e as limitações para organização do trabalho escolar na perspectiva de uma proposta de educação integral a partir do contexto vivenciado no Programa Mais Educação. Para isso, buscamos entender a escola em sua trajetória, a qual fez parte de diferentes momentos históricos e vivenciou mudanças nos paradigmas educacionais. Passou por modelos educacionais que evidenciaram visões de mundo e de produção do conhecimento, que não só influenciaram como definiram a maneira como a escola se organizou.

Nesse contexto, a educação integral se destaca ao buscar a formação do aluno como um ser intrinsecamente ligado ao contexto e as diferentes formas de aprendizagem. Um sujeito que constrói suas aprendizagens por meio do acesso ao conhecimento científico, mas também pelas diferentes vivências socioculturais próprias do local em que está inserido. Com isso, evidencia-se, uma proposta de educação integral como uma rede de saberes, que engloba os saberes escolares e

os saberes populares. Saberes que se articulam na escola de tempo integral. Formar o aluno para a vida, para relacionar-se, conviver consigo e com o outro é o que se espera de uma proposta de educação integral. Fazer da escola um momento rico em aprendizagens interpessoais, que formem o aluno como cidadão que saiba participar da sociedade do país. Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), saber ler, escrever e contar são habilidades importantes, mas além disso, para ser cidadão é necessário saber participar da sociedade e a escola é um lugar privilegiado para esse aprendizado.

Para promover essa formação cidadã, a educação integral precisa se basear nos conhecimentos científicos e/ou escolares, para daí se relacionar com os saberes de vida, com os conhecimentos populares do contexto de que faz parte. Essa integração de conhecimentos parte do professor como articulador dessa proposta, em que, esse se percebe como ponto fundamental da educação integral. O professor toma destaque nessa proposta, uma vez que dele parte a mediação do conhecimento para o aluno. E as ações que ele desenvolve em seu trabalho escolar, tanto individual como coletiva, possibilita vivências significativas para o aluno a partir dos saberes escolares e saberes populares. O professor, dessa maneira, oportuniza a construção do conhecimento pelo aluno, num movimento flexível e aberto às novas aprendizagens.

Desenvolve, assim, uma educação em que o conhecimento está em constante construção, está em movimento, em processo, em interação e em transformação. Caracterizando um contexto em que a educação integral pode se constituir, pode desenvolver-se como proposta de formação plena do ser humano, pela escola e pela família, de forma colaborativa. Assim, promover a educação integral no contexto atual, requer que se compreenda o momento social e histórico no qual se vive e como as transformações na sociedade contemporânea interferem na área educacional. Requer conhecer o perfil do aluno, como um sujeito que se desenvolve a partir do processo de construção do conhecimento, no qual se aprende a aprender constantemente.

Assim, a educação integral nesta pesquisa se refere à ampliação dos tempos e dos espaços de permanência do aluno sob os cuidados da escola, a reestruturação da dinâmica curricular e a multiplicidade de atividades para atender as diferentes áreas dos saberes escolares e dos saberes populares. Precisamos compreender a educação integral como produto da ampliação da jornada escolar.

Percebemos que não existe uma forma ou uma fórmula para se chegar a esse fim. Há sim, uma longa caminhada a ser percorrida para que as ações realizadas nas escolas se aproximem verdadeiramente das propostas de educação integral.

Compreendemos que as possibilidades nas formas de organização do trabalho escolar para articulação com as ações de educação integral nas escolas se dão em uma construção coletiva, em um caminho que precisa ir se construindo junto com a escola de educação integral. Esse caminho parte do planejamento coletivo de toda comunidade escolar, no qual a equipe diretiva, professores, funcionários, alunos e pais se sintam parte da proposta da escola permitindo que se tenha um bom relacionamento interpessoal no ambiente escolar, produzindo uma ação coletiva em que todos são responsáveis pela escola que se propõe. O comprometimento torna-se intrínseco à comunidade escolar, uma vez que a escuta dessa ocorre como uma prática constante.

Nesse terreno fértil, torna-se possível a construção de um projeto de estabelecimento escolar coletivo, no qual se delimita uma proposta de escola de educação integral. A dinâmica escolar se entrelaça com alunos, professores, funcionários e currículo escolar de forma harmônica, construindo uma rede de saberes. Uma escola pensada para esse fim, a qual parte de uma equipe diretiva ativa que possibilita a participação da comunidade escolar de maneira cooperativa. Nesse caminho, em que prevalece o otimismo e o entusiasmo, se experimenta a evolução conjunta do grupo. A comunidade escolar constrói seu entendimento, suas ações e suas expectativas juntos. Cientes de que é necessário tempo para que essa construção aconteça de fato. E que é preciso um querer coletivo a fim de superar os possíveis obstáculos.

Essa caminhada passa por inúmeros percalços no trajeto e esses precisam contribuir no fortalecimento do grupo para construção coletiva do caminho que leva, ou que nos aproxima da educação integral. Uma vez que, vimos nesta pesquisa, muitas possibilidades. Mas vimos também limitações. Mesmo assim, acreditamos que os aspectos favoráveis são maiores do que os limitadores dessa proposta. Basta que queiramos ver o caminho. A partir disso, acreditamos que nosso objetivo de compreender as possibilidades e as limitações para organização do trabalho escolar na perspectiva de uma proposta de educação integral a partir do contexto vivenciado no Programa Mais Educação foi alcançado, à medida que conseguimos indicar caminhos para essa proposta.

Esses caminhos apontam direções para o nosso problema de pesquisa: Que possibilidades existem nas formas de organização do trabalho escolar para articulação com as ações desenvolvidas na proposta de educação integral presente no Programa Mais Educação? Diante desse questionamento julgamos necessário destacar as indicações que nos orientam sobre o caminho para uma proposta de educação integral, a partir da realidade pesquisada.

Percebemos que as representações sobre educação integral que permeiam o cotidiano escolar, evidenciam a importância de que essa precisa estar atrelada a toda comunidade escolar, fazendo parte estruturante da postura das pessoas que compõe a escola. Esse coletivo, no qual todos estão articulados representa a concepção de gestão escolar denominada por Libâneo (2004) como democrático-participativa, em que a gestão baseia-se na relação entre a direção e as demais pessoas da escola, acentuando a busca de objetivos comuns.

O planejamento educacional bem como o planejamento escolar coletivo inerente ao processo de construção da escola de educação integral, assim como, as boas relações interpessoais surgiram como direção do caminho a seguir. A dinâmica escolar como mais uma direção do caminho, enfatiza a ideia de construção de um currículo pertinente à educação integral. O currículo entendido como processo, parte de uma prescrição e de uma regulamentação, segue pelo planejamento conjunto entre professores e alunos, organiza-se conforme o contexto escolar, reelabora-se na prática e é avaliado pelos seus sujeitos (GIMENO SACRISTÁN E PEREZ GÓMES, 1998). O currículo entendido dessa forma representa uma organização pedagógica e não uma lista de conteúdos ou de prescrições a serem executadas. É um norteador de toda a prática na escola e caracteriza a dinâmica escolar.

Um sinal de alerta no caminho é o entendimento da educação integral com caráter assistencialista. Entendemos que a educação integral amplia a jornada escolar, que durante o período em que os alunos estão na escola eles estão sob "cuidados" e que o reforço escolar é uma das atividades que podem ser realizadas na escola. Mas acima de tudo, entendemos a escola de tempo integral como aquela na qual as vivências proporcionadas aos alunos são significativas; fazem sentido para a vida desse aluno. Por isso, se fez necessário refletir sobre a visão e as expectativas dos educadores quanto a proposta de educação integral, realizada na escola a partir do Programa Mais Educação, como estratégia de formação integral dos educandos.

Entender que uma proposta de educação integral vai muito além de oficinas e atividades de contraturno. Cada docente que vive esse momento em sua escola torna-se responsável pelo cotidiano escolar. Todas as pessoas da escola que sedia uma proposta de educação integral fazem parte desse contexto e, por isso, precisam perceber que a centralidade dessa proposta está atrelada aos sujeitos que a compõe. Mesmo que as atividades ocorram em turnos extras, por programas externos à escola, toda a comunidade escolar precisará trabalhar e assumir essa responsabilidade.

Assim, todos os educadores são coautores da efetivação da educação integral nas escolas, trabalhando ou não as atividades "extras", são educadores vivendo um contexto educativo de formação plena do indivíduo. É inerente que políticas públicas, proponham alternativas que efetivem e façam crescer dentro das escolas a reflexão acerca da educação integral junto aos seus professores, uma vez que "a sorte de uma inovação educativa depende do que os professores pensam e fazem dela, porque são eles que as aplicam junto a seus alunos" (THURLER, 2001, p.13) de forma que somente assim poderemos deixar de viver experiências de educação integral isoladas nos tempos históricos, para viver um novo momento que realmente possa ser chamado de educação integral como formação plena do ser humano.

A educação integral precisa ser vista como um direito universal. Precisa ser entendida como uma ação coletiva e individual ao mesmo tempo. Na escola, as práticas de um professor se interligam com as de outros professores, mantendo um fio condutor que é a formação do aluno em todos os momentos vividos na escola. Compreender que é nas relações escolares que alunos e professores se constroem enquanto rede de aprendizagem ensina e aprende os saberes escolares e os saberes populares. Professor e aluno, cada um com um papel bem definido, em que a interação entre eles mantém a essência da educação integral. Essa essência nasce da consciência de cada professor, de que faz parte da educação integral e que, por isso, também é responsável pelo sucesso ou insucesso dessa proposta.

Uma escola de educação integral tem na equipe diretiva, nos professores, funcionários, alunos e comunidade, a constituição de uma rede de saberes que precisam estar interligados, a partir de pessoas comprometidas e responsáveis por essa proposta. Assim, a educação integral é uma caminhada, uma construção coletiva da comunidade escolar. Essa independe do turno de funcionamento, do

espaço dentro ou fora da escola e do tempo ampliado ou parcial. Depende intrinsecamente do comprometimento da comunidade escolar. Entendemos que a educação integral é uma rede de saberes. Esses partem dos saberes escolares e ampliam-se aos saberes populares e/ou saberes da comunidade, de maneira que preconiza os conhecimentos universais agregando-os aos conhecimentos locais.

Nesse sentido, a educação integral pode tornar-se uma realidade em nossas escolas. Cientes de que é necessário que haja uma caminhada coletiva para isso, em que caminhem juntos professores, alunos, funcionários, pais, equipe diretiva e comunidade. É uma construção que não se faz de um dia para o outro e que precisa do trabalho individual e coletivo ao mesmo tempo. Uma escola na qual se consiga organizar os tempos, os espaços e a dinâmica curricular de maneira que o seu objetivo seja promover aprendizagens que façam sentido para a vida dos alunos. Que os tornem felizes na escola, pois segundo Gadotti "a finalidade da vida é a felicidade. Essa finalidade a escola não pode perder de vista em seus objetivos. O momento para ser feliz é agora. O lugar para se feliz é aqui" (1998, p. 238).

E esse caminho feliz precisa ultrapassar as dificuldades por hora encontradas a fim de superar os percalços da caminhada. O Programa Mais Educação encontrou percalços como a fragilidade das equipes diretivas diante de um programa tão promissor, a falta de conhecimento acerca do programa pela comunidade escolar e a dificuldade de programar uma proposta de educação integral que não foi construída e nem era conhecida pelos professores, funcionários, alunos. Essas dificuldades ficaram evidentes nos resultados de nossa pesquisa. Mesmo assim, acreditamos que o Programa Mais Educação oportunizou vivências de educação integral na escola. Experiências positivas ou nem tanto, as experiências vividas. Oportunizou que os primeiros passos dessa caminhada fossem dados.

A perspectiva de educação integral caracterizada no Plano Nacional de Educação e no Plano Municipal de Educação de Restinga Sêca permitiu expectativas favoráveis à proposta de educação integral. Todo esse contexto, de aprendizagem pelas vivências proporcionadas pelo Programa Mais Educação na escola e de expectativas favoráveis em relação à proposta de educação integral fazem com que o grupo escolar se fortaleça na caminhada. A evolução do grupo escolar como mais uma indicação do caminho, impulsionada pelo otimismo e disponibilidade docente, favorece a construção coletiva de uma proposta de educação integral.

Porém, os professores não estão imersos numa visão romântica da referida proposta. Eles estão cientes de que há aspectos limitadores que dificultam o bom andamento da proposta de educação integral. Entre esses a falta de formação continuada, a falta de espaços de troca de experiências e para planejamento escolar e ainda o contexto socioeconômico que limitou os recursos financeiros e com isso impediu a ampliação dos recursos físicos, humanos e materiais. Por fim, para responder nosso problema de pesquisa buscamos achar um caminho que nos levasse a possibilidades nas formas de organização do trabalho escolar para articulação com as ações desenvolvidas na proposta de educação integral presente no Programa Mais Educação. Esse caminho como vimos até agora, precisa ser construído e percorrido pelos que ousarem buscar a educação integral. Salientamos "ousar", porque o caminho é longo e precisa ser feito passo a passo, por toda comunidade escolar.

"Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar".

Paulo Freire

REFERENCIAS

ALARCÃO, Isabel. (org.) **Escola reflexiva e a nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 7^o ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. **Ofício de Mestre: Imagens e autoimagens**. 12^o ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

AZEVEDO, Janete M. L. **A educação como política pública**. 2^o ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BALL, Stephen. J. MAINARDES, Jefferson. (org.) **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortes, 2011.

BAYER, Mariane F. MAINARDES, Jefferson. **Plano de desenvolvimento da educação (PDE): Breve contextualização de aspectos históricos e conceituais**. Seminário de pesquisa do PPE. Universidade Estadual de Maringá, 2012. Disponível em: <
file:///E:/PROJETO/REFERENCIAIS%20TE%C3%93RICOS/Artigo%20sobre%20PDE.pdf>. Acesso em: 12 out. 2016.

BRANCO, Verônica. **Desafios para a implantação da Educação Integral: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil**. *Educ. rev.*, Set 2012, no.45, p.111-123. ISSN 0104-4060. Disponível em: <
http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/issue/archive>. Acesso em: 23 out. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <
http://educacaointegral.mec.gov.br/images/manual_operacional_de_educacao_integral_2014.pdf>. Acesso em: 01 out. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Programa Novo Mais Educação: documento orientador - adesão. Versão I**. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=53061-novo-mais-educacao-documento-orientador-pdf&category_slug=dezembro-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 17 fev. 2017.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: 1996. Disponível em: <
http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-pl.html >. Acesso em: 12 set. 2015.

_____. Senado Federal. **Constituição Federal**. Brasília: 1988. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm >. Acesso em: 12 set. 2015.

_____. Lei n. 9.608 de 1998. Dispõe sobre o serviço voluntário. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 19 fev. 1998.

_____. Lei n. 10.172 de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (2001-2010). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Lei n. 13005 de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (2014-2024). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

_____. Decreto n. 6094 de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 abr. 2007a.

_____. Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 abr. 2007.

_____. Decreto nº. 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 jan. 2010.

_____. **Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral**: caderno para professores e diretores de escolas. – 1. ed. – Brasília : Ministério da Educação, 2009.

BUSNELLO, Chaiane P. PEZENATTO, Fabíola. SILVA, Rodrigo M. D. da. **Política, cidadania e educação integral**: a convivência democrática como princípio pedagógico. RBPAAE - v. 30, n. 2, p. 397-416, mai./ago. 2014.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CAVALIERE, Ana Maria. **Escola Pública de Tempo Integral no Brasil: filantropia ou política de estado?**. *Educ. Soc.*, Dez 2014, vol.35, no.129, p.1205-1222. ISSN 0101-7330. Disponível em: < http://www.cedes.unicamp.br/como_publicar.htm>. Acesso em: 23 set. 2015.

_____. **Anísio Teixeira e a educação integral**. *Paidéia* (Ribeirão Preto) [online]. 2010, vol.20, n.46, pp. 249-259. ISSN 0103-863X.

_____. **Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?**. *Educ. Soc.*, Dez 2002, vol.23, no.81, p.247-270. ISSN 0101-7330. Disponível em: < http://www.cedes.unicamp.br/como_publicar.htm>. Acesso em: 23 set. 2015.

CAVALIERE, Ana Maria. MAURICIO, Lucia Velloso. **A ampliação da jornada escolar nas regiões Nordeste e Sudeste: sobre modelos e realidades**. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 42, n. 28, p. 251-273, jan./abr. 2012.

CHARMAZ, Kathy. **A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa.** Tradução Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

COELHO, Lígia M. C. da C. e MAURÍCIO, Lúcia V. **Sobre Tempo e Conhecimentos Praticados na Escola de Tempo Integral.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v.41, n.4, p. 1095 - 1112, out./dez. 2016. Disponível em:<<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623660598>>. Acesso em: 04 out. 2016.

COELHO, Lígia Martha C. da C. **Alunos no ensino fundamental, ampliação da jornada escolar e Educação Integral.** *Educ. rev.*, Set 2012, no.45, p.73-89. ISSN 0104-4060. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/issue/archive>>. Acesso em: 23 set. 2015.

DALLA CORTE, Marilene G. (org.) **Políticas públicas e Conselhos Municipais de Educação: Interloquções com o Pró-Conselho.** São Leopoldo: Oikos, 2015.

DOLABELLA, Maria Cristina Hermeto. **Desafios políticos e pedagógicos da educação integral no Distrito Federal entre 2007 e 2011.** 2012. 157 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

DUBET, François. **O que uma escola justa?** Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2016.

FERREIRA, Helen B. e REES, Dilvs K. **Educação Integral e Escola de Tempo Integral em Goiânia.** Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia/GO – Brasil Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 1, p. 229-251, jan./mar. 2015. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 23 set. 2015.

FERREIRA, Jaime Ricardo. **O Programa Mais Educação: as repercussões da formação docente na prática escolar.** 2012. x, 149 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

FRANCO, Maria A. S. **Pedagogia como ciência da educação.** São Paulo: Cortez, 2008.

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

FREITAS, Juliana V. de. **Compondo a docência: os discursos que constituem o professor contemporâneo da educação integral.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/72696>>. Acesso em: 24 set. 2015.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GADOTTI, Moacir. **Pedagógica da Práxis.** 2º ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1998.

GAMA, Maria Elisa R. e TERRAZAN, Eduardo A. **O trabalho docente em uma escola pública de educação básica: entre a complexidade e a simplificação**. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.

GHEDIN, Evandro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIMENO SACRISTÁN, J. e PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa - 4. ed. - Artmed, 1998.

HOFLING, Eloísa de M. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

LANKSHEAR, Colin. KNOBEL, Michele. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias e MOLL, Jaqueline **Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral**. *Educ. rev.*, Set 2012, no.45, p.91-110. ISSN 0104-4060. Disponível em: < <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/issue/archive>>. Acesso em: 23 set. 2015.

LEITE, Lúcia H. A. e CARVALHO, Paulo F. L. de. **Educação (de Tempo) Integral e a Constituição de territórios educativos**. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.41, n.4, p. 1205 - 1226, out./dez. 2016. Disponível em:< <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623660598>>. Acesso em: 04 out. 2016.

LEITE, Lúcia H. A. **Educação Integral, territórios educativos e cidadania: aprendendo com as experiências de ampliação da jornada escolar em Belo Horizonte e Santarém**. *Educ. rev.*, Set 2012, no.45, p.57-72. ISSN 0104-4060. Disponível em: < <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/issue/archive>>. Acesso em: 23 set. 2015.

LIBÂNEO, José C. OLIVEIRA, João F. TOSCHI, Mirza S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

Livro de atas do Programa A União Faz a Vida. Restinga Sêca, RS.

LUNARDI, Elisiane M. BELINAZZO, Franciele C. **Princípios e mecanismos da gestão democrática e atuação do gestor no contexto escolar**. In: DALLA CORTE, M. G. (org). *Conselhos Municipais de Educação: Configurações e [re] articulações no campo das políticas e gestão educacional*.. Curitiba, PR: CRV, 2016, p. 153 - 172.

MACHADO, Regina de Souza. TEMPONI, Flávia. **Políticas de educação em tempo integral, de intersectorialidade e de desenvolvimento local: um diálogo possível?** RBPAE – v.27, n.3, p. 361-588, set./dez. 2011.

MENEZES, Janaina S. S.. **Educação em tempo integral: direito e financiamento.** Educ. rev. [online]. 2012, n.45, pp. 137-152. ISSN 0104-4060. Disponível em: < <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/issue/archive>>. Acesso em: 23 set 2015.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes CIACs (Centros Integrados de Atendimento à Criança).** *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/ciacs-centros-integrados-de-atendimento-a-crianca/>>. Acesso em: 05 jan. 2016.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. **Escolas na vitrine: Centros Integrados de Educação Pública (1983-1987).** *Estud. av.* [online]. 2001, vol.15, n.42, pp. 153-168. ISSN 1806-9592.

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

MOREIRA, Simone Costa. **Programa Mais Educação: uma análise de sua relação com o currículo formal em três escolas de Esteio - RS.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

NÓVOA, António. coord. **As organizações escolares em análise.** Publicações Dom Quixote, Portugal, 1992.

PENTEADO, Andrea. **Programa Mais Educação como Política de Educação Integral para a Qualidade.** Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro/RJ – Brasil Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 463-486, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 23 set. 2015.

PIO, Camila Aparecida. CZERNISZ, Eliane Cleide Da Silva. **A educação integral no mais educação: uma análise do programa.** Educação: Revista do Centro de Educação UFSM, Santa Maria, Vol 40, Iss 1, Pp 241-254 (2015).

Pasta dos professores e funcionários da E.M.E.F. Leonor Pires de Macedo. Restinga Sêca, RS.

Plano Municipal de Educação. Restinga Sêca, RS (2015-2025).

BRASIL. Portal Ministério da Educação. Disponível em: <<http://educacaointegral.mec.gov.br/>>. Acesso em: 09 set. 2015.

Portal Prefeitura Municipal de Restinga Sêca. Disponível em: < <https://www.restingaseca.rs.gov.br/index.html> >. Acesso em: 09 set. 2015.

Prestação de contas do Programa Mais Educação da E.M.E.F. Leonor Pires de Macedo, 2012.

Prestação de contas do Programa Mais Educação da E.M.E.F. Leonor Pires de Macedo, 2013.

Prestação de contas do Programa Mais Educação da E.M.E.F. Leonor Pires de Macedo, 2014.

Prestação de contas do Programa Mais Educação da E.M.E.F. Leonor Pires de Macedo, 2015.

Proposta Político Pedagógica. Escola Municipal de Ensino Fundamental Leonor Pires de Macedo. 2014.

Regimento Escolar. Escola Municipal de Ensino Fundamental Leonor Pires de Macedo. 2015.

SANTOS, Maria Eliza G. **Formação continuada de professores e desenvolvimento institucional de escolas públicas:** articulações, dificuldades e possibilidades. Dissertação de Mestrado em Educação. Santa Maria, UFSM, 2007.

SAVIANI, Demerval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos.** Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, p. 152 - 180, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2016.

_____. **Instituições escolares: conceito, história, historiografia e práticas.** Cadernos de História da Educação - nº. 4, p. 27 - 33, jan./dez. 2005. Disponível em: < <http://educacao.uniso.br/pseletivo/docs/SAVIANI.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2016.

SILVA, Tomás T. da. **Documentos de identidade, uma introdução às teorias do currículo.** 3º ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SZYMANSKI, Heloisa (org.) **A entrevista na pesquisa em educação:** a prática reflexiva. Brasília: Plano Editora, 2002.

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. **Educação é um direito.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

THURLER, Monica G. **Inovar no interior da escola.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

TORALES, Marília Andrade. **Entre kronos e kairós:** o sentido e as implicações da Ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola. *Educ. rev.*, Jul/Set

2012, no.45, p.125-135. ISSN 0104-4060. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/issue/archive>>. Acesso em: 23 set. 2015.

VASCONCELOS, Rosylane Doris de. **As políticas públicas de educação integral, a escola unitária e a formação onilateral.** 2012. 278 f., il. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

VINCENT, Guy. LAHIRE, Bernard. e THIN, Daniel. **Sobre a história e a teoria da forma escolar.** Educação em Revista, Belo Horizonte, nº 33, p. 07- 47, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000228&pid=S0102-4698201>. Acesso em: 20 set. 2016.

YOUNG, Michael. **Para que servem as escolas?** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 set. 2016.

ZUCCHETTI, Dinora T. **A Educação Integral no Brasil.** Universidade FEEVALE, Novo Hamburgo/RS - Brasil. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1353-1360, out./dez. 2013. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade> . Acesso em: 23 set. 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)

Título do estudo: **“Possibilidades para a organização do trabalho escolar na perspectiva de uma proposta de educação integral”**.

Orientador (a): Prof.^a Dr.^a Maria Eliza Rosa Gama

Pesquisador (a): Fabricia Sônego

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)/ Centro de Educação (CE) Programa de Pós- Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional

Contato: (55) 99544909 (pesquisadora) (55) 32208023 (PPPG/UFSM)

Endereço: CE/UFSM – Sala 3353 C (Sala da Orientadora Responsável)

Prezado (a) professor (a):

A pesquisa proposta tem como objetivo: Compreender as possibilidades e as limitações para a organização do trabalho escolar na perspectiva da proposta de uma proposta de educação integral a partir do contexto do Programa Mais Educação.

A participação dos docentes, equipe diretiva e monitores, consistem em responder perguntas e participar de encontros, expondo suas concepções acerca dos questionamentos realizados. Portanto, a coleta será feita por meio de entrevistas que serão gravadas em áudio, os quais serão transcritos na íntegra e o conteúdo será devolvido ao docente para possíveis ajustes e alterações que considerar pertinente, e por meio da observação de reuniões pedagógicas e de anotações da pesquisadora sobre comentários realizados nos encontros.

Os docentes terão a liberdade de deixar de participar de o estudo caso desejarem, sem nenhuma penalidade. Não haverá riscos de danos morais e não acarretará custos ou despesas aos colaboradores.

As informações obtidas serão utilizadas única e exclusivamente para esta pesquisa, sendo acessadas somente pela pesquisadora e pela orientadora e, estando sob responsabilidade das mesmas para responder por eventual extravio ou vazamento de informações confidenciais. As informações fornecidas terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Em nenhum momento, os sujeitos da pesquisa serão identificados, inclusive durante a divulgação dos resultados. As informações coletadas serão mantidas na sala 3353 C - CE/UFSM durante o período de 5 anos e após, serão destruídas através de queima de arquivos. Os resultados obtidos nesta pesquisa serão divulgados em revistas, periódicos e eventos relacionados à Educação.

Antes de concordar com a participação neste estudo é importante que você compreenda a pesquisa e as informações contidas neste documento. É dever do pesquisador responder a todas as dúvidas antes da realização das entrevistas.

Em caso de qualquer dúvida, e qualquer fase do desenvolvimento da pesquisa, ou para cessar a participação no estudo aqui proposto, o colaborador deverá entrar em contato com a pesquisadora ou com a orientadora.

Eu _____,
CPF _____ acredito ter sido suficientemente informada a respeito das informações que li, tendo ficado claro para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizadas, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante, sem penalidade ou prejuízo.

Professor (a)

Nós, abaixo assinados, declaramos que obtivemos de forma apropriada e voluntária o consentimento livre e esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para participação neste estudo.



Maria Eliza Rosa Gama
Orientadora

Fabricia Sônego
Pesquisadora

Santa Maria, _____ de outubro de 2016.

APÊNDICE B - Carta de apresentação do pesquisador

Santa Maria, RS, 03 de outubro de 2016.

Prezada Sra. Vera Lúcia Spat, diretora da E. M. E. F. Leonor Pires de Macedo,

Por meio desta apresentamos a acadêmica Fabricia Sônego, matriculada no 3º semestre do Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional nesta Instituição de ensino, que está realizando a pesquisa intitulada “**Possibilidades para a organização do trabalho escolar na perspectiva de uma proposta de educação integral**”. O objetivo do estudo é “Compreender as possibilidades e as limitações para a organização do trabalho escolar na perspectiva da proposta de uma proposta de educação integral a partir do contexto do Programa Mais Educação”.

Nessa oportunidade, solicitamos autorização para que realize a pesquisa na E. M. E. F. Leonor Pires de Macedo através da coleta de dados por meio da observação de reuniões pedagógicas e entrevistas individuais com professores e equipe diretiva da escola. Queremos informar que o caráter ético desta pesquisa assegura a preservação da identidade das pessoas participantes.

Uma das metas para a realização deste estudo é o comprometimento do pesquisador em proporcionar aos sujeitos de pesquisa a participação voluntária, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, em forma de pesquisa, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre e esclarecido que será assinado pelos participantes. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Agradecemos vossa compreensão e colaboração no processo de ampliação de conhecimentos sobre o tema desse estudo. Em caso de dúvida você pode entrar em contato com a coordenação do PPPG, pelo telefone (55) 3220-8450, ou pelo e-mail pppg@ufsm.br.

Atenciosamente,

Prof. Dra. Maria Eliza Rosa Gama
Professora orientadora

APÊNDICE C - Termo de confidencialidade

Título do projeto: Possibilidades para a organização do trabalho escolar na perspectiva de uma proposta de educação integral.

Pesquisadora responsável: Prof.^a Dr.^a Maria Eliza Rosa Gama.

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/PPPG/Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional.

Telefone para Contato: (55) 99544909.

Local da coleta de dados: Escola Municipal de Ensino Fundamental Leonor Pires de Macedo.

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade e o anonimato dos sujeitos cujos dados serão coletados por meio de documentos da instituição de ensino, entrevistas individuais e observação de reuniões pedagógicas, todos referentes a Escola Municipal de Ensino Fundamental Leonor Pires de Macedo. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto.

As informações somente poderão ser divulgadas preservando o anonimato dos sujeitos e serão mantidas em poder do responsável pela pesquisa, Prof.^a. Pesquisadora Maria Eliza Rosa Gama, por um período de 5 anos. Após este período, os dados serão destruídos. Este projeto de pesquisa está sob apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM.

Santa Maria, ____ de outubro de 2016.

Fabricia Sônego
Acadêmica Pesquisadora



Maria Eliza Rosa Gama
Pesquisadora Orientadora

APÊNDICE D - Certificado de Apresentação para Apreciação Ética

Esta pesquisa está vinculada ao projeto de pesquisa e extensão intitulado "Elementos constitutivos do trabalho docente em escolas públicas de ensino médio", sob a coordenação da Prof.^a Dr.^a Maria Eliza Rosa Gama, docente do Departamento de Administração Escolar da Universidade Federal de Santa Maria.

Apresenta Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) sob o número 67176116.3.0000.5346.

ANEXOS

ANEXO A - Pauta das reuniões pedagógicas.

- Educação integral
- Programa Mais Educação
- Programa Mais Educação e educação integral - relações entre ambos

ANEXO B - Roteiro das entrevistas individuais com professores, equipe diretiva e monitores.

ROTEIRO DE ENTREVISTA
REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA:
Nome da escola:
Local da entrevista:
Entrevistadora:
Equipamento de gravação:
Data:
Dia da semana:
Horário de início:
Horário de término:
Duração:
ENTREVISTADO:
Nome:
Formação/curso de graduação:
Formação/curso complementar:
Atuação na escola:
Tempo de trabalho na escola (em anos):
Carga horária semanal de trabalho na escola:
Contato/e-mail:
ROTEIRO:
<p>Questão 1: Que representações sobre educação integral permeiam o cotidiano da escola?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comente como você compreende uma escola que atende a educação integral. • Tomando como referencia a escola que você atua, comente que tempos e espaços poderiam ser utilizados para atividades de educação integral? Agora me diga porque você pensa dessa forma.
<p>Questão 2: De que forma os professores compreendem o processo de implementação da proposta de educação integral na escola através do Programa Mais Educação?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comente o que você sabe e compreende sobre o Programa Mais Educação? • Como você tomou conhecimento do programa? • Descreva para mim, com a maior riqueza de detalhes possível, como se deu o processo de implantação e de implementação do programa na escola.

- Como foi organizado o programa na escola? Onde ocorria? Quem participava?
- Como você participava?
- Como foi a seleção do coordenador do programa na escola?
- Como foi a seleção dos alunos?
- Que tipo de atividades/oficinas eram desenvolvidas?
- Como foi a seleção das oficinas?
- Você assistiu alguma oficina?
- Como foi a seleção dos monitores?
- Qual o perfil de um monitor?

3: Que aspectos são favoráveis e que aspectos são limitadores das ações desenvolvidas por meio do Programa Mais Educação, da proposta pedagógica da escola e da perspectiva de educação integral do Plano Nacional de educação e do Plano Municipal de Educação vigentes?

- Quais são suas referências (de onde você parte) para organização e desenvolvimento do seu trabalho?
- Comente mais um pouco, como você utiliza o PPP e o Regimento Escolar na organização e no desenvolvimento do seu trabalho.
- O PNE (2014) diz na meta 6: "oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica".

O PME (2015) traz a seguinte meta: "garantir a inserção gradativa da educação de tempo integral nas escolas do município, bem como recursos humanos, físico e financeiro".

Como você vê essas metas em relação à escola?

Problema de pesquisa: Que possibilidades existem nas formas de organização do trabalho escolar para articulação com as ações desenvolvidas na proposta de educação integral?

- Se o Programa Mais Educação voltar, ou outra proposta de educação integral, quais as possibilidades para articulá-lo ao seu trabalho na escola?
- Você poderia apontar necessidades da escola para um trabalho de educação integral?
- Como você poderia ajudar a suprir essas necessidades?

- Que aspectos da escola você apontaria como favoráveis à uma proposta de educação integral?

Para finalizar: o que você gostaria de questionar ou comentar sobre a entrevista?

ANEXO C - Roteiro das entrevistas individuais com representante da Secretaria Municipal de Educação e representante do Conselho Municipal de Educação.

ROTEIRO DE ENTREVISTA	
REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA:	
Nome da escola:	
Local da entrevista:	
Entrevistadora:	
Equipamento de gravação:	
Data:	
Dia da semana:	
Horário de início:	
Horário de término:	
Duração:	
ENTREVISTADO:	
Nome:	
Formação/curso de graduação:	
Formação/curso complementar:	
Atuação/função atual:	
Tempo de trabalho na função atual (em anos):	
Carga horária semanal de trabalho:	
Contato/e-mail:	
ROTEIRO:	
<p>Questão 1: Que representações sobre educação integral permeiam o cotidiano da escola?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comente como você compreende uma escola que atende a educação integral. • Tomando como referencia a escola que você atua, comente que tempos e espaços poderiam ser utilizados para atividades de educação integral? Agora me diga porque você pensa dessa forma. 	
<p>Questão 2: De que forma os professores compreendem o processo de implementação da proposta de educação integral na escola através do Programa Mais Educação?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comente o que você sabe e compreende sobre o Programa Mais Educação? • Como você tomou conhecimento do programa? 	
<p>Questão 3: Que aspectos são favoráveis e que aspectos são limitadores das ações</p>	

desenvolvidas por meio do Programa Mais Educação, da proposta pedagógica da escola e da perspectiva de educação integral do Plano Nacional de Educação e do Plano Municipal de Educação vigentes?

- Quais são as referências (de onde parte) a organização e desenvolvimento do trabalho nas escolas?
- Quais as influências do PPP e do regimento Escolar no trabalho escolar?
- O PNE (2014) diz na meta 6: "oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica".

O PME (2015) traz a seguinte meta: "garantir a inserção gradativa da educação de tempo integral nas escolas do município, bem como recursos humanos, físico e financeiro".

Como você vê essas metas em relação às escolas?

- Qual a perspectiva de implementação da meta do PME no sistema de ensino de Restinga Sêca?

Problema de pesquisa: Que possibilidades existem nas formas de organização do trabalho escolar para articulação com as ações desenvolvidas na proposta de educação integral?

- Se o Programa Mais Educação voltar, ou outra proposta de educação integral, quais as possibilidades para articula-lo ao trabalho escolar?
- Você poderia apontar necessidades das escolas para um trabalho de educação integral?
- Como você, enquanto órgão gestor poderia ajudar a suprir essas necessidades?
- Que aspectos das escolas você apontaria como favoráveis à uma proposta de educação integral?

Para finalizar: o que você gostaria de questionar ou comentar sobre a entrevista?

ANEXO D - Tabela de análise dos documentos da escola.

Tabela de análise dos textos presentes no PPP e Regimento Escolar		
Palavra-chave destacada:	Texto presente no documento:	Observações do pesquisador:
Programa Mais Educação.	"No ano de 2012 a escola foi contemplada no <u>Programa Mais Educação</u> , através do qual são desenvolvidas seis ações no contraturno. Essas ações tiveram continuidade no ano de 2013 e de 2014" (PPP, 2015, p.8,9).	Neste excerto, o texto não descreve nenhum detalhe ou explicação detalhada, apenas menciona o ano de início do programa na escola, o número de ações e turno, e os anos em que o Programa Mais Educação foi desenvolvido na escola.
Projetos.	"Ainda, temos carência de espaço para reuniões, um auditório e duas salas de aula para desenvolver <u>projetos</u> (...)" (PPP, 2015, p.9).	Nesse trecho o termo "projetos" não especifica a que se refere, podendo referir-se às atividades/oficinas do Programa Mais Educação, como a outro tipo de projeto desenvolvido na escola.
Programa Mais Educação.	" A E.M.E.F. Leonor Pires de Macedo tem o projeto Educação e Cultura na Construção da Cidadania (...). O desenvolvimento do projeto se dá através de diversas ações da escola e de programas educacionais. Dentre esses: (...), bem como o <u>Programa Mais Educação</u> com ações referentes à tecnologias educacionais, orientação de estudos e leitura, esporte na escola, dentre outros" (PPP, 2015, p.9).	Aqui o excerto destaca as atividades/oficinas desenvolvidas pelo Programa Mais Educação na escola, ainda de forma sucinta sem nenhum detalhe ou explicação.
Desenvolvimento integral do aluno.	"A Escola tem por finalidade oferecer um ensino de qualidade, voltado para o <u>desenvolvimento integral do aluno</u> , a construção de conhecimentos e a vivência da cidadania, buscando desenvolver e incentivar a integração da comunidade escolar" (PPP, 2015, p.10).	Este é o único trecho da proposta que cita "desenvolvimento integral do aluno", o que pode dar a ideia de educação integral, mas também pode simplesmente utilizar o termo "integral" como sinônimo de "completo".
Desenvolvimento integral do aluno.	A Escola tem por finalidade oferecer um ensino de qualidade, voltado para o <u>desenvolvimento integral do aluno</u> , a construção de conhecimentos e a vivência da cidadania, buscando desenvolver e incentivar a integração da comunidade escolar" (Regimento Escolar, 2015, p.10).	Na leitura do Regimento Escolar da instituição pesquisada, percebeu-se que não há nenhuma referência ao Programa Mais Educação, contendo apenas no item <i>1. Identificação e caracterização da escola</i> , no subitem <i>1.2. Finalidades da Escola</i> , um trecho que contém exatamente a mesma escrita do subitem <i>4.1. Metas</i> , da Proposta Político Pedagógica, de forma que cita "desenvolvimento integral do aluno" sem fazer nenhuma

		referencia à educação integral ou ao Programa Mais Educação.
--	--	--

ANEXO E - Tabela de artigos encontrados sobre o tema educação integral em periódicos qualis A (últimos cinco anos).

QUALIS A1		QUALIS A2	
Revista	Nº de artigos	Revista	Nº de artigos
Cadernos de Pesquisa	Nenhum artigo	Cadernos CEDES	Nenhum artigo
Educação e Pesquisa	Nenhum artigo	Cadernos de Educação (UFPEL)	Nenhum artigo
Educação e Realidade	2 artigos e 1 resenha	Revista Brasileira de Políticas e Administração em Educação	2 artigos
Educação e Revista	6 artigos	Revista Educação em Questão	1 artigo
Educação e Sociedade	2 artigos		
Revista Brasileira de Educação	Nenhum artigo		

Fonte: Elaborado pela autora a partir do acesso às revistas on line, em pesquisa particular.

ANEXO F - Tabela de artigos, teses e/ou dissertações encontrados sobre o tema educação integral, no portal de periódicos, teses e dissertações da Capes (últimos cinco anos).

Local da pesquisa	Nº de artigos	Nº de teses e/ou dissertações	Total
Periódicos da Capes	15	14	29

Fonte: Elaborado pela autora a partir do acesso ao portal de Periódicos da Capes, em pesquisa particular.

ANEXO G - Temáticas específicas presentes nos textos coletados das revistas científicas.

Ideias centrais dos textos:	Nº de textos:	%	Categorias:
Corpo docente e a educação integral. Constituição docente.	2	5%	Os docentes e a educação integral.
Panorama da educação integral. Perspectivas histórico - crítica. Políticas Públicas de educação integral. Gestão do Programa Mais Educação.	6	14%	As políticas públicas e a gestão da educação integral.
Educação integral e suas vertentes: pragmática, marxista. Concepções.	5	11%	Educação integral.
Programa Mais Educação. Escola de tempo integral. Ampliação da jornada escolar. Experiências da ampliação da jornada. Experiências de educação integral.	13	30%	Programa Mais Educação.
Currículo.	6	14%	Currículo e a educação integral.
Financiamento. Custos da educação integral.	2	5%	Custos da educação integral.
Programa Escola Integrada. Programa de Educação Integral. Escola de Tempo Integral	5	11%	Outros programas de educação integral.
Impacto dos Programa Mais Educação na avaliação, rendimento dos alunos.	2	5%	Impacto do Programa Mais Educação na avaliação dos alunos.
Desafios e possibilidades do Programa Mais Educação	2	5%	Desafios e possibilidades para o Programa Mais Educação.
TOTAL:	43 textos	100 %	9 categorias

Fonte: Elaborado pela autora.