



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
IFCE CAMPUS MARAGUAPE
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E FORMAÇÃO
DOCENTE (PPGEF UNILAB-IFCE)
MESTRADO EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE

MARIA DE LOURDES RUFINO LEAL

DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE
TEMPO INTEGRAL: UM ESTUDO DE CASO NO CENTRO DE ENSINO DE
TEMPO INTEGRAL MARCOS PARENTE NO MUNICÍPIO DE PICOS PIAUÍ

MARANGUAPE

2021

MARIA DE LOURDES RUFINO LEAL

DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE
TEMPO INTEGRAL: Um Estudo de Caso no Centro de Ensino de Tempo Integral Marcos
Parente no Município de Picos Piauí.

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente – Modalidade Profissional do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) - *Campus* Maranguape, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino e Formação Docente. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Simone Cesar da Silva.

Coorientador: Prof. Dr. Emanuel Rodrigues Almeida

MARANGUAPE

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Instituto Federal do Ceará - IFCE
Sistema de Bibliotecas - SIBI
Ficha catalográfica elaborada pelo SIBI/IFCE, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- L433d Leal, Maria de Lourdes Rufino.
Desafios e Possibilidades para a Prática Docente na Educação de Tempo Integral : Um Estudo de Caso no Centro de Ensino de Tempo Integral Marcos Parente no Município de Picos Piauí / Maria de Lourdes Rufino Leal. - 2021.
100 f. : il. color.
- Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal do Ceará, Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente, Campus Maranguape, 2021.
Orientação: Profa. Dra. Simone Cesar da Silva.
Coorientação: Prof. Dr. Emanuel Rodrigues Almeida.
1. Tempo Integral. 2. Ensino. 3. Prática pedagógica. 4. Desafios didático-pedagógicos . I. Título.
-

MARIA DE LOURDES RUFINO LEAL

EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL, DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A
PRÁTICA DOCENTE: UM ESTUDO DE CASO NO CENTRO DE ENSINO DE TEMPO
INTEGRAL MARCOS PARENTE NO MUNICÍPIO DE PICOS.

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente – Modalidade Profissional do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) - *Campus* Maranguape, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino e Formação Docente. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Simone Cesar da Silva.

Coorientador: Prof. Dr. Emanuel Rodrigues Almeida

Aprovado (a) em: ____ / ____ / ____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Simone Cesar da Silva (Orientadora)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – *Campus* Maranguape

Prof. Dr. Emanuel Rodrigues Almeida (Coorientador)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – *Campus* Maranguape

Profa. Dra. Isabel Magna Said Pierre Carneiro

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – *Campus* Maranguape

Dedico o esforço deste trabalho a meus pais Ana Rufino e João Pereira (*in memoriam*) e, a meus filhos, Tamires Rufino Leal e Gabriel Rufino Leal.

AGRADECIMENTOS

A Deus que me acompanhou em todas as viagens a Fortaleza, concedendo-me saúde e força para vivenciar esta experiência.

Aos meus queridos pais Ana Rufino Leal e João Pereira Leal, exemplificando, resistência, resignação, coragem, fé, eu sou fruto deles.

Aos meus filhos Tamires Rufino e Gabriel Rufino Leal, pedaços de mim, amor que me move e me impulsiona.

À minha orientadora, professora Dra. Simone Cesar, pelos encaminhamentos diversos relacionados ao mundo acadêmico e pela leveza nas nossas comunicações. Obrigada, professora.

Ao coorientador Dr. Emanuel Almeida, que pacientemente me acolheu e orientou na elaboração deste trabalho. Gratidão!

À banca examinadora, professores Dra. Isabel Magna Said Pierre Carneiro, Profa. Dra. Sinara Mota Neves de Almeida, pela participação e contribuições para aperfeiçoamento desta pesquisa.

Ao Instituto Federal do Ceará - *Campus* Maranguape, e à Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, pelo compromisso com a qualidade da educação pública.

Aos colegas de mestrado pela troca de vivências e afetos, em especial, à querida amiga Paula Trajano, sempre pronta a compartilhar saberes e acolher, ao amigo Geraldo Vicente, pela companhia nas madrugadas na rodoviária de Fortaleza e pelo encorajamento, ao Giovanni Sombra, pela sensibilidade em ouvir e sempre me animar: VAI DAR CERTO, vocês sempre estiveram presentes nos momentos mais difíceis.

Aos professores do Centro de Ensino de Tempo Integral Marcos Parente, em especial, aos interlocutores desta pesquisa, os quais exercem a profissão com profissionalismo e, diante dos desafios vivenciados na prática educativa, acreditam na possibilidade de concretizar a proposta de educação integral.

Aos meus irmãos: Helenita, Maria da Cruz, Marcos Odilon, João Luís, José Geraldo e Daiane, irmãos são parte da gente.

Aos professores amigos, Tayane Tavares, Dr. Josimar Brito, Dr. Gardner, por estarem sempre prontos a suavizar as angústias e ajudar-me. Gratidão!

À medida que compreendemos, não podemos desejar senão aquilo que é necessário, nem nos satisfazer, absolutamente, senão com o verdadeiro. Por isso, à medida que compreendemos isso corretamente, o esforço da melhor parte de nós mesmos está em acordo com a ordem da natureza inteira.

(Espinosa, Ética IV, Apêndice)

RESUMO

A escola é o espaço onde se desenvolve o ensino sistematizado, sobretudo, o saber significativo e contextualizado, considerando a realidade em que se expressa. A relação entre escola e aluno é complexa, pois requer a articulação da ação docente a uma matriz epistemológica que possibilite a escola responder aos desafios com efetividade. Dentre as propostas organizacionais de escola no Brasil, está a escola pública de Tempo Integral, prevista no Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 2014, que estabelece metas a serem alcançadas na próxima década, dentre elas é alcançar o envolvimento de 50% das escolas públicas e de, pelo menos, 25% dos alunos nessa modalidade. Nesta perspectiva, esta pesquisa pretende descrever os desafios encontrados pelos professores no contexto da educação de tempo integral e indicar novas possibilidades de superação dos desafios existentes. O estudo foi desenvolvido em um Centro de Ensino de Tempo Integral, que funcionou como objeto e laboratório de observação, localizado no município de Picos, na região do semiárido do Piauí. Os objetivos que nortearam a pesquisa foram: identificar os desafios da educação de tempo integral, demonstrar a educação de tempo integral como uma política pública; apresentar o projeto político pedagógico como elemento norteador da escola de tempo integral; expor a atividade docente como práxis no contexto da educação de tempo integral. A fundamentação teórico-metodológica baseou-se na dialética da práxis ação-reflexão-ação e a educação problematizadora defendida por Paulo Freire (1987), Gadotti (2013), Cavaliere (2002), Teixeira (1999) e Parente (2018), como também a busca na legislação brasileira que regulamenta a educação de Tempo Integral, incluindo os programas sociais. Trata-se de uma pesquisa do tipo qualitativa, um estudo exploratório do tipo estudo de caso, com vistas a descrever a prática de ensino em escola de tempo integral, como objeto analisado. Inicialmente, realizou-se pesquisa bibliográfica para fundamentação teórica, permitindo a revisão da literatura acerca do assunto e a analogia com o material produzido sobre o tema abordado. No segundo momento, aplicou-se um questionário aos professores da escola que trabalham nessa modalidade de ensino para coleta de dados. Dentre os resultados obtidos, identificou-se que a escola está em processo de organização dos projetos Eco-Político-Pedagógicos a fim de trabalhar uma educação que vise à integralidade do sujeito, considerando essencial a formação dos professores para o êxito dos projetos de ensino e aprendizagem, culminando no ensino de tempo integral como uma experiência positiva para os sujeitos envolvidos no processo de ensino, ou seja, estudante, família, professor e sociedade.

Palavras-chave: Tempo Integral. Ensino. Prática pedagógica. Desafios didático-pedagógicos

ABSTRACT

Teaching and, consequently, the school are spaces of systematized knowledge and, above all, they need to be meaningful knowledge and contextualized in given realities. The school-student relationship is, therefore, complex and requires the articulation of teaching action to an epistemological matrix that enables the school to respond effectively to challenges. Within the varied organizational proposals of schools, there are the full-time public schools, with their own specificities for their teaching project. In this perspective, this research was dedicated to describing the challenges faced by teachers in the context of full-time education and to indicating new possibilities for overcoming the required challenges. The study was developed having as object and observation laboratory, the Marcos Parente Integral Time Center, located in the municipality of Picos, in the semiarid region of Piauí. The objectives that guided the research were: to identify the challenges of full-time education, demonstrate full-time education as a public policy; present the pedagogical political project as a guiding element of the full-time school; expose the teaching activity as a praxis in the context of full-time education. Its theoretical-methodological foundation was the dialectic of action-reflection-action praxis and problematizing education defended by Paulo Freire (1987), Gadotti (2013), Cavaliere (2002), Teixeira (1999) and Parente (2018). This is a qualitative research, an exploratory study of the case study type, with a view to describing the analyzed object. The bibliographical research carried out in the initial phase of the study allowed a literature review on the knowledge already produced on the topic addressed. In the second phase of the research, questionnaires were applied to teachers at the analyzed school for data collection. Among the results, it was identified that the school is organizing itself in “eco-political-pedagogical” processes and projects with a view to working an education aimed at the integrality of the subject; that teacher training is essential for the success of teaching-learning projects and that full-time teaching is a positive experience for students, their families and society as a whole.

Keywords: Full Time. High school. Pedagogical practice. Didactic-pedagogical challenges.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 — <i>Produto educacional (capa)</i>	69
Imagem 2 — <i>Produto educacional (sumário)</i>	70
Imagem 3 — <i>Produto educacional (introdução)</i>	70
Imagem 4 — <i>Produto educacional (introdução)</i>	71
Imagem 5 — <i>Produto educacional (introdução)</i>	71
Imagem 6 — <i>Produto educacional (eixo estruturante 1)</i>	72
Imagem 7 — <i>Produto educacional (eixo estruturante 1)</i>	72
Imagem 8 — <i>Produto educacional (eixo estruturante 1)</i>	73
Imagem 9 — <i>Produto educacional (eixo estruturante 1)</i>	73
Imagem 10 — <i>Produto educacional (eixo estruturante 2)</i>	74
Imagem 11 — <i>Produto educacional (eixo estruturante 2)</i>	74
Imagem 12 — <i>Produto educacional (eixo estruturante 2)</i>	75
Imagem 13 — <i>Produto educacional (eixo estruturante 2)</i>	75
Imagem 14 — <i>Produto educacional (eixo estruturante 2)</i>	76
Imagem 15 — <i>Produto educacional (eixo estruturante 3)</i>	76
Imagem 16 — <i>Produto educacional (eixo estruturante 3)</i>	77
Imagem 17 — <i>Produto educacional (eixo estruturante 3)</i>	77
Imagem 18 — <i>Produto educacional (eixo estruturante 3)</i>	78
Imagem 19 — <i>Produto educacional (eixo estruturante 4)</i>	78
Imagem 20 — <i>Produto educacional (eixo estruturante 4)</i>	79
Imagem 21 — <i>Produto educacional (eixo estruturante 4)</i>	79
Imagem 22 — <i>Produto educacional (eixo estruturante 4)</i>	80
Imagem 23 — <i>Produto educacional (eixo estruturante 4)</i>	80
Imagem 24 — <i>Produto educacional (eixo estruturante 4)</i>	81
Imagem 25 — <i>Produto educacional (conclusão)</i>	81
Imagem 26 — <i>Produto educacional (conclusão)</i>	82
Imagem 27 — <i>Produto educacional (referências)</i>	82
Imagem 28 — <i>Produto educacional (referências)</i>	83
Imagem 29 — <i>Produto educacional (autoras)</i>	83

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Relação das teses e dissertações sobre o tema “educação de tempo integral” encontradas em 2021	18
Quadro 2 — Perfil dos participantes da pesquisa	26

LISTA DE SIGLAS

CETI	Centro de Ensino de Tempo Integral
CIACS	Centro Integrado de Atendimento à Criança
CIEPS	Centro Integrado de Educação Pública
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IES	Instituições de Ensino Superior
IPI	Imposto sobre Produtos Industrializados
ICMS	Imposto sobre Operações relativas à Circulação de Mercadorias
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PME	Programa mais Educação
PNE	Programa Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFIC	Programa de Formação Integral da Criança
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação do Estado do Piauí
9ª GRE	Gerência Regional de Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	Produções acadêmicas relacionadas ao tema desta pesquisa	17
2	METODOLOGIA	20
2.1	Escolha do tema abordado na pesquisa.....	22
2.2	Sujeitos participantes da pesquisa	22
2.3	Instrumento da Pesquisa.....	23
2.4	Caminhos da pesquisa.....	25
3	EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL: UMA REVISÃO NARRATIVA.....	28
3.1	A Educação de Tempo Integral	28
3.2	Políticas públicas voltadas para a educação em tempo integral	31
4	A PRÁXIS PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL.....	39
4.1	Pensamentos sobre a práxis pedagógica.....	47
5	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: ELEMETO NORTEADOR DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL.....	50
6	EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES	57
7	PRODUTO EDUCACIONAL.....	67
7.1	Descrição, elaboração e aplicação do produto educacional.....	67
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
	REFERÊNCIAS	88
	APÊNDICES	95

1 INTRODUÇÃO

A implantação da educação integral em escolas de tempo integral no País teve início no decorrer das décadas de 1930 a 1950, com a iniciativa de Anísio Spínola Teixeira e Fernando de Azevedo, idealizadores do Movimento dos Pioneiros, inspirados na escola novista de John Dewey. Esses educadores projetaram respectivamente a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na Bahia, e de cinco escolas primárias (da 1ª à 4ª séries) no Rio de Janeiro. (CAVALIERE, 2002).

Os escola novistas lutaram por uma escola pública e integral que oferecesse uma educação igual para todos, organizada em regime de vida e trabalho em comum, própria para desenvolver a consciência social de igualdade, solidariedade e cooperação, e a consciência econômica do trabalho produtivo, tendendo à obrigatoriedade até 18 anos e gratuito sempre (AZEVEDO, 1959, p. 19).

Nesta perspectiva, apresenta-se nesta dissertação as discussões sobre o ensino de tempo integral com foco nos desafios e nas possibilidades a partir do estudo de caso do Centro de Tempo Integral Marcos Parente, escola situada no município de Picos, no Piauí. Tendo como problema de pesquisa a investigação acerca dos desafios e possibilidades para a prática docente da educação nessa modalidade de ensino e suas implicações no processo ensino-aprendizagem. O estudo evidenciou os aspectos teóricos e práticos do processo educativo em um contexto socio-histórico, considerando que a educação é um processo contínuo e constante que transcorre em uma sociedade concreta.

O interesse pela temática originou-se da experiência desta pesquisadora, como professora da Rede Estadual de Ensino no Piauí, no período de 2005 a 2014, na Nona Gerência Regional de Educação (9ª GRE), que é um órgão de assessoramento da Secretaria Estadual de Educação do Piauí (SEDUC-PI), bem como, a responsabilidade de dar continuidade à formação do professor, situada na região de Picos. Assim, pode-se perceber as dificuldades no ensino, principalmente, no que concerne à formação do professor, os desafios que enfrentavam na prática de ensino em decorrência dessa formação, deixando neles um sentimento de impotência. A relevância deste trabalho deve-se a experiência desta pesquisadora, que assumiu o papel de gestora capacitando os docentes, como também discentes, passando pelos desafios em sala de aula. Essas experiências ocorreram no Centro de Ensino de Tempo Integral Marcos Parente, em Picos, uma escola onde estava sendo implantada a modalidade de tempo integral.

A experiência no (CETI) resultou na percepção da importância da modalidade de Ensino Tempo Integral para a educação pública brasileira. Dessa forma, germinou o interesse em aprofundar o estudo sobre esta proposta desafiadora, mas que tem frutos positivos. Necessário se faz, investigar os significados construídos pelos professores que atuam nessa perspectiva.

As questões norteadoras da pesquisa focaram nos desafios e possibilidades para a prática docente, na práxis pedagógica: o entendimento do ensino como prática que vai além da sala de aula, ensino que prepare para a vida, que propicie uma visão de mundo, um ensino que a família participe do processo de ensino-aprendizagem, que o aluno encontre na escola respeito, valorização dos seus potenciais, formação íntegra, de qualidade, assim como preceitua o princípio norteador da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quando se refere à educação de tempo integral,

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

Diante do exposto, compreende-se que esta pesquisa contribuirá de forma assertiva para melhoria da prática docente, especificamente, para os professores que atuam na educação de tempo integral, pois foi elaborado um material em forma de *e-book*, a partir da observação da realidade constatada, com proposições de questões práticas da ação docente para aplicabilidade em sala de aula.

Com isso, o professor terá uma ferramenta norteadora para desenvolver projetos que extrapole o currículo composto pelo conhecimento historicamente acumulado, valorizando o conhecimento do aluno no que diz respeito ao que se quer aprender, redirecionando, quando necessário, ou seja, o que para eles é significativo, sendo permeado, portanto, por outros saberes. Reafirmando, envolve a BNCC que afirma em seu bojo que o contexto social no qual os sujeitos estão inseridos, favorece a relação de parceria escola, família e comunidade.

Assim, mediadas pelos interesses políticos, econômicos e acadêmicos, a proposta da ampliação da jornada escolar com fundamentos na prática curricular que direciona o ensino de tempo integral, fica o questionamento: quais os desafios e as possibilidades da educação de tempo integral para os professores?

Para responder ao questionamento acima, foi necessário realizar um estudo minucioso pautado na realidade vivenciada pelos docentes em sala de aula no ensino de tempo integral.

Com o material colhido, fazer as devidas observações da aplicabilidade da proposta, que é objetivo geral desta dissertação que é compreender os desafios e as possibilidades da educação de tempo integral para os professores. Desta feita, estabeleceu-se objetivos específicos como: demonstrar a educação integral como uma política pública; apresentar o projeto político pedagógico como elemento organizador da escola de tempo integral; expor a atividade docente como práxis no contexto da educação de tempo integral, destacando seus desafios e possibilidades.

Esta proposta teve como subsídio o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Centro de Tempo Integral Marcos Parente, nele encontrou-se referências de como a escola caminha e pensa a educação de tempo integral, sendo o PPP um documento importante que traz a filosofia, o currículo e norteia o caminho por onde a escola deve caminhar. Através da análise desse documento existe a oportunidade de adentrar na vida da escola e conhecer seu projeto de trabalho.

Desse modo, o delineamento da pesquisa exerce a tarefa de aproximar o conhecimento baseado na realidade, confrontando com a teoria, dando veracidade e certeza, saindo da subjetividade, para gerar o conhecimento científico, pertencente ao mundo das teorias, dos problemas e argumentos justificados.

Assim, para fundamentar esta pesquisa, recorreu-se ao idealizador e precursor da educação de tempo integral, Anísio Teixeira, pioneiro na implantação das escolas públicas em todos os níveis no Brasil do século XX, nele buscou-se a inspiração e subsídios teóricos para ir além da compreensão de como a educação acontece atualmente no Centro de Tempo Integral Marcos Parente. Paralelo a isso, verificou-se o papel do Estado e da sociedade, buscando na legislação pertinente a educação de Tempo Integral.

Dessa forma, encontro-se nos referenciais de Anísio Teixeira um modelo de educação de Tempo Integral ideal, enfatizando em seus discursos que, para uma escola pública ser eficiente, deveria incluir professores e alunos no tempo integral. Destarte, o modelo de educação integral de Teixeira, deveria incluir os cuidados de higiene com o aluno até a preparação para o exercício da cidadania e, conseqüentemente, o profissional docente com a valorização de seu trabalho. Comparando-se o modelo com a realidade observada no Centro de Tempo Integral Marcos Parente, percebe-se que não se efetivou, não aconteceu conforme o esperado, pois o saber sistematizado é repassado sem contextualização, resultando em um ensino enfadonho e repetitivo. No entanto, sabe-se que é possível intervir de forma positiva,

por meio da elaboração de uma proposta traçando estratégias, visando uma educação de qualidade que envolva os sujeitos do processo de educação, o docente e o discente em um projeto de ação.

Nesse itinerário de estudos e pesquisa, construiu-se o produto educacional, um livro em forma de *e-book* que traz o título: Alunos e Professores ambos protagonistas de suas aulas, um subsídio com quatro eixos estruturantes que irá nortear os docentes, coordenadores pedagógicos e gestores, para assim, ser um instrumento de apoio para melhor desenvolver a prática pedagógica.

Portanto, vale destacar que se buscou autores para fundamentar a concepção e o tratamento sobre o estudo. Assim, o tópico a seguir apresenta as produções acadêmicas sobre as temáticas deste trabalho, bem como os autores citados.

1.1 Produções acadêmicas relacionadas ao tema desta pesquisa

Para a produção desta pesquisa, recorreu-se aos acervos das bibliotecas virtuais onde encontrou-se mais de duzentos trabalhos que trazem o tema da educação de tempo integral, podendo, assim, aprofundar nessa temática. Partindo dessas leituras, destacou-se quatro trabalhos que contemplavam a pesquisa sobre educação de tempo integral. Dentre eles analisou-se os seguintes texto-base com os temas: educação de tempo integral, prática pedagógica e projeto político pedagógico. A fundamentação teórica pautou-se em autores conceituados sobre o assunto, dentre eles: Paulo Freire (1987), Pimenta (2000), Libâneo (2013), Saviani (2011), Teixeira (1959) entre outros de igual relevância, como também, as propostas organizacionais de escola no Brasil, sendo a escola pública de Tempo Integral, prevista no Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 2014, que estabelece metas a serem alcançadas na década seguinte, dentre elas é alcançar o envolvimento de 50% das escolas públicas e de, pelo menos, 25% dos alunos nessa modalidade.

Inicialmente se fez a leitura de estudos realizados sobre a educação de tempo integral: desafios e possibilidades para a prática docente, objetivando compreender os desafios e as possibilidades da educação de tempo integral para os professores nas plataformas *online*.

As plataformas *Google Acadêmico* que é uma forma simples de pesquisar literatura acadêmica e a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), trata-se de uma biblioteca eletrônica científica digital de livre acesso a periódicos científicos brasileiro, com a intenção de conhecer os estudos mais recentes realizados sobre o tema de pesquisa neste estudo. Essas

ferramentas estão dispostas de forma gratuita com uma gama de conteúdo diversificado. Na busca, procurou-se resultados referentes às produções que continham, no rol de suas palavras-chaves, a seguinte expressão “educação de tempo integral”, considerando ser esta a palavra-chave desta pesquisa.

Dessa maneira, o sistema gerou diversos resultados, no entanto, escolheu-se quatro artigos que abordassem a temática sobre educação de tempo integral. Além disso, alguns já possuíam em os seus títulos eixos fora do tema trabalhado. O quadro abaixo (Quadro1) apresenta-os de forma sintética:

Quadro 1 - Relação das teses e dissertações sobre o tema “educação de tempo integral” encontradas em 2021					
	TÍTULO	Tipo	INSTITUIÇÃO	UF	ANO
1	Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral	Artigo	Cadernos CENPEC	SP	2006
2	Educação integral, tempo integral e Paulo Freire: os desafios da articulação conhecimento-tempo-território	Artigo	Revista e-Curriculum	SP	2016
3	Ensino Médio em tempo integral: uma aposta na qualidade de ensino?	Artigo	Revista de Educação PUC-Campinas	CAMPINAS-SP	2020
4	Diferenças entre as perspectivas de educação integral em Anísio Teixeira e no programa mais educação	Artigo	Revista HISTEDBR	SP	2015

Pode-se notar que os quatro trabalhos acadêmicos citados acima, tratam diretamente sobre a temática da educação de tempo integral, a forma como é trabalhada essa questão nos devidos espaços e suas diferenças. A seguir, um breve resumo de cada um desses estudos.

Em 2006, Antônio Sérgio Gonçalves publicou pela revista Cadernos do Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), o artigo de título *Reflexões sobre Educação Integral e Escola de Tempo Integral*, que tem como objetivo a

ampliação de oportunidades de aprendizagem pelos programas: “São Paulo é uma escola”, implantado pela Secretaria Municipal de Educação e “Escola de Tempo Integral”, formulado pela Secretaria Estadual de Educação.

No artigo, Gonçalves aborda a educação integral e o desenvolvimento de uma escola, afirmando que implica em compromisso com uma educação pública que extrapole interesses políticos partidários e que haja engajamento político em uma perspectiva de desenvolvimento de uma escola pública que cumpra com sua função social.

Na tese, *Educação Integral, Tempo Integral e Paulo Freire: os desafios da articulação conhecimento-tempo-território*, foi publicada no ano de 2016, pela revista e-Curriculum por Teodoro Adriano Costa Zanardi, tem como objetivo apresentar o potencial que a teoria freiriana para o desenvolvimento de uma escola em tempo integral, estabelecida sobre o paradigma de uma educação integral que possibilite a articulação entre os saberes, de forma crítica e dialógica. Dessa forma, é salutar discutir algumas questões que se colocam como obstáculos para realização da Educação Integral, como também, é importante salientar que esta não deve se realizar somente na Escola de Tempo Integral, mas a Educação Integral deverá ser uma busca constante no processo educativo, como ampliação da jornada escolar um tempo privilegiado para acontecer.

Na dissertação de Flávia Gonçalves da Silva e Elisângela da Silva Bernado, publicada pela Revista de Educação PUC-Campinas no ano de 2020, com o título *Ensino Médio em tempo integral: uma aposta na qualidade de ensino?*, discute-se as principais leis concernentes ao Ensino Médio no Brasil do século XXI, priorizando a legislação e as políticas públicas que têm como foco a Educação Integral e(m) Tempo Integral na perspectiva de aumento da qualidade educacional. Ao final do estudo, há a conclusão que a educação integral em tempo integral no Ensino Médio, no formato fomentado pelo PROEMI, e instituído no estado do Rio de Janeiro, afirmando que é um importante instrumento de ampliação da qualidade de ensino. O referido formato contempla dimensões fundamentais desse conceito, principalmente no que diz respeito às condições intraescolares, como custos de instalação, reformas da escola e equipamentos; ademais, contempla outros aspectos, como a gestão e organização escolar, a formação docente, a ação pedagógica e, também, o acesso, permanência e desempenho escolar dos alunos.

Em 2015, a Revista HISTEDBR *on-line* publica o artigo *Diferenças entre as perspectivas de educação integral em Anísio Teixeira e no programa mais educação*, com o objetivo de identificar e demonstrar as diferenças entre a perspectiva do programa *Mais*

Educação e do educador Anísio Teixeira, colocando em relevo as suas contribuições para o tema da educação integral em particular e que teve seu estudo realizado por Bruno Adriano Rodrigues da Silva. Nessa pesquisa, com os resultados comparados entre a perspectiva de educação integral presente no Programa Mais Educação com a perspectiva de Anísio Teixeira, pode-se perceber a existência de um antagonismo entre as duas vertentes.

Após a realização da análise das pesquisas, surgiu um ponto comum interessante em todas elas, o fato de chegarem a uma mesma conclusão de que a Educação de Tempo Integral trouxe novos modelos educação, necessitando, ainda, aprimorar para se desenvolver de forma plena em nosso país. No capítulo seguinte, far-se-á um relato histórico da Educação de Tempo Integral e as Políticas apontadas por ela.

O trabalho está organizado em oito capítulos distribuídos com os seguintes temas: Introdução, metodologia, educação de tempo integral: uma revisão narrativa, projeto político pedagógico: elemento norteador da escola de tempo integral, a práxis pedagógica na educação de tempo integral, educação de tempo integral: concepções e práticas na perspectiva dos professores, produto educacional.

2 METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi uma pesquisa qualitativa com análise descritiva de um Estudo de Caso do Centro de Tempo Integral Marcos Parente, com foco na atuação dos professores. A pesquisa qualitativa permite “[...] descrever uma intervenção e o contexto na vida real em que ela ocorre” (YIN, 2002, p.34). Consiste na observação de documentos de um objeto específico apresentando-se como estratégia eficaz quando se colocam questões do tipo ‘como’ e ‘por que’ (YIN, 2002, p.19).

O objeto de estudo, o Centro Estadual de Tempo Integral Marcos Parente (CETI), é uma escola da rede Estadual de Educação do Estado do Piauí, localizada à rua Luís Nunes, 102 Bairro Bomba, zona urbana, na cidade de Picos-Piauí, inscrita na Receita Federal com o CNPJ 01.787.248/0001 – 07, atende prioritariamente alunos dos bairros: São José, Morada do sol, Ipueiras, bomba, zona rural do município, assim como alguns municípios circunvizinhos. O município de Picos está localizado na região centro sul do estado do Piauí, sendo uma cidade polo da macrorregião, com um centro comercial ativo, onde as cidades circunvizinhas dependem para acesso a bancos, tratamentos de saúde, escolas e universidades.

O Bairro Bomba, comunidade em que a Escola está inserida, é considerado um Bairro de periferia e de alto índice de violência. Seus moradores sofrem com a falta de saneamento básico e pouco acesso a bens de consumo. O local em que a Escola está situada fica rodeado de bares, pequenos e grandes comércios, uma praça e um hospital estadual.

A escola procura desenvolver uma educação cidadã, pensa o ser humano por inteiro, em todas as dimensões: política, social, cultural e técnica que discuta e construa valores, de cidadania, ética, na valorização e fortalecimento da identidade étnica cultural. Valores estes essenciais para construção de uma sociedade sustentável, com justiça social.

Esse pensamento de uma escola cidadã está bem definido no Projeto Político Pedagógico(PPP), documento esse que se teve acesso e se pode observar a proposta de trabalho da escola, desde o seu currículo, a visão de educação e a formação integral do educando, dando possibilidade de conhecer melhor a escola, a forma como está organizada e entender como acontece essa educação.

Com o total de 334 (trezentos e trinta e quatro) alunos matriculados e distribuídos em 11 (onze) salas de aulas. O Centro Estadual de Tempo Integral Marcos Parente funciona em regime de tempo integral (diurno), com turmas do 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental e da 1ª a 3ª série no Ensino Médio.

O quadro de profissionais é formado por: 01 (um) Diretor titular e 01 (uma) Coordenadora Pedagógica, 01 (uma) Secretária, 01 (uma) Psicopedagoga, 02 (dois) auxiliares de secretaria, 18 (dezoito) professores efetivos e 01 Professor Celetista, 06 (seis) auxiliares de serviços gerais e 02 (dois) agentes de portaria.

Quanto à estrutura física, a Escola ocupa uma área de 2.926 m², sendo a área construída 1.234 m², possuindo 50 dependências no todo, distribuídas em 11 salas de aulas, 01 sala para o laboratório de informática, 01 sala para os professores, 01 sala da diretoria, 01 sala da secretaria, 01 sala para coordenação, 01 sala com máquina fotocopadora, 01 Biblioteca, 01 refeitório, 01 auditório, 01 sala da rádio escolar, 01 laboratório de ciências, 01 cantina, 12 banheiros, 09 pequeninos depósitos, 01 área destinada ao recreio, 01 quadra de esporte, 01 praça de lazer, 02 salas, e um arquivo morto.

A forma de provimento da direção da Escola é a eleição direta com a participação de alunos, pais e servidores. Sendo assim, a gestão democrática efetiva-se na escola por meio da participação ativa da comunidade escolar, opinando e influenciando positivamente na gestão da escola. Essa participação também se dar por meio do Conselho Escolar e do Conselho de Classe,

que são órgãos representativos do interesse da comunidade escolar, demonstrando, assim, um sistema organizado que se efetiva com a colaboração e participação de todos.

Os participantes da pesquisa e que responderam aos questionários (instrumentos de pesquisa utilizados para a coleta de dados e desenvolvimento do trabalho), são docentes do quadro efetivo, lotados no CETI Marcos Parente de Picos-PI, com formação superior na área em que atuam, a maioria possui dedicação exclusiva, condição necessária para atuar na escola de Tempo Integral. Dentre muitos desafios, a diversidade do público que chega até a escola, configura-se em um laboratório para docentes adequarem a sua prática de sala de aula.

2.1 Escolha do tema abordado na pesquisa

A escolha do tema abordado neste trabalho deve-se à necessidade de desenvolver políticas públicas para Escola de Tempo Integral, que funciona atualmente de forma precária, por não haver um olhar significativo sobre os sujeitos do processo de ensino, em especial, o docente. A experiência de atuar em uma Escola de Tempo Integral, como coordenadora e como professora, ampliou a visão desta pesquisadora para buscar soluções eficazes e eficientes para os desafios encontrados na sua prática diária. Portanto, é imperioso o estudo minucioso do referencial teórico como também a busca por experiências exitosas para se apropriar do assunto.

Esta abordagem tem como objetivo investigar o processo educativo de formação continuada de educadores e educadoras e suas implicações para o processo ensino e aprendizagem de educandos e educandas da Educação Integral. Refletir sobre o cotidiano da escola de tempo integral a partir da prática de educadores, buscando na literatura uma forma de minimizar os desafios, esse é o principal objetivo deste trabalho. Verificar se a ação educativa da formação continuada favorece o ensino de qualidade. Analisar as implicações da educação continuada no desenvolvimento integral dos sujeitos envolvidos no processo formativo com vistas a uma transformação da sociedade.

2.2 Sujeitos participantes da pesquisa

Os sujeitos escolhidos para participarem da pesquisa e discorrem sobre suas concepções da escola de tempo integral, são os professores que atuam no Centro de Ensino de Tempo Integral Marcos Parente na cidade de Picos-PI, totalizando nove professores do quadro efetivo, sujeitos participantes dessa Pesquisa, respondendo a um questionário elaborado com questões abertas, pela plataforma *Google Forms*, disponível de forma gratuita.

2.3 Instrumento da Pesquisa

O instrumento utilizado para fundamentar a problemática levantada foi um questionário elaborado intencionalmente com perguntas abertas para coleta de dados dos professores. Desta feita, pode-se ter uma melhor compreensão da temática.

A abordagem da pesquisa é uma abordagem qualitativa e o método da pesquisa é exploratório, em que por meio dos questionários, tornou-se possível compreender os desafios, pontos de vista dos docentes que trabalham no cenário da educação de tempo integral.

Aponta-se, neste capítulo, a metodologia que norteia esse trabalho, detalhando quanto à funcionalidade da natureza do estudo, o objeto pesquisado e a caminhada que foi vivenciada na pesquisa. E, ainda, o método de estudo, a opção de pesquisa, o público alvo, os instrumentos utilizados para a coleta dos dados.

Tendo em vista os objetivos deste trabalho, optou-se por um encaminhamento metodológico que requer uma pesquisa de natureza qualitativa que, segundo Richardson (2012, p.90), “a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados”. Dessa maneira, a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, preza pela qualidade das informações e, por consequência, é preciso análise detida, considerando as ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Para Minayo (2001.p.21-22), a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Segundo JOYE (2014), uma pesquisa de natureza aplicada tem por objetivo provocar conhecimentos para que sejam aplicados de forma prática voltada a solucionar os problemas específicos, englobando objetivos locais e suas verdades.

Sendo assim, por meio dos questionários aplicados, foi possível fazer um levantamento do perfil dos professores pesquisados para que se possa adentrar em suas narrativas, conhecendo sobre suas vivências na prática com a educação de tempo integral e as dificuldades apontadas na atuação no Centro de Tempo Integral Marcos Parente.

Dessa forma, a temática abordada tem como norte os Desafios didático-pedagógicos e possibilidades da prática dos professores: um estudo de caso no Centro de Ensino de Tempo Integral Marcos Parente, no município de Picos – PI, que foi objeto de pesquisa, base para a

pesquisa bibliográfica de acordo com o tema explorado, no sentido de se obter aprofundamento sobre o assunto.

Dessa maneira, a intenção foi encontrar esclarecimentos sobre a forma de ação do professor na expectativa de ensino integral, colocar como desafio, conhecendo suas dificuldades e necessidades através das experiências vividas, por isso, a metodologia escolhida foi proposital, envolvendo os docentes que trabalham no CETI. Assim, a utilização de uma pesquisa qualitativa foi necessária para auxiliar a compreensão da problemática, das contribuições, desafios e, assim, nortear para que as lacunas sejam supridas.

Segundo Gil:

Considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esse tipo de pesquisa não requer os usos de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente social é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem. (GIL, 1991 apud JOYE, p. 45).

Diante os argumentos, percebe-se que a utilização da pesquisa narrativa proporciona a aproximação indispensável entre o público alvo e o campo de pesquisa, possibilitando a interação para o desenvolvimento a investigação. Por meio dessa aproximação, foi possível a coleta satisfatória das informações, embora tendo conhecimento que esta inter-relação entre o campo e os professores pode apontar aspectos como incertezas e conflitos.

Levando em consideração que, a respectiva pesquisa desenvolvida possui abordagem qualitativa e um método exploratório e, a partir disso, busca-se maior proximidade e compreensão para perceber o problema e solucionar por meio de hipóteses levantadas, envolvendo também pontos importantes como estudos teóricos. Assim afirma JOYE (2014):

Visa proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses. Envolve levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; análise de exemplos que estimulem a compreensão. Assume, em geral, as formas de pesquisas bibliográficas e estudos de caso. (JOYE, 2014, p.45).

Cabe ressaltar que, a utilização dos estudos bibliográficos e estudos de caso direcionará o desenvolvimento do trabalho em busca do objetivo, no auxílio aos professores que trabalham no Centro de Tempo Integral Marcos Parente. Pois, conforme JOYE (2014), a pesquisa bibliográfica é aquela que é feita pelo material já existente, principalmente os livros, mas, nos

tempos atuais, pode-se encontrar o material disponível nas bases virtuais de dados bibliográficos.

Para a coleta de dados, aplicou-se um questionário elaborado com o fim de obter dados reais, que foi respondido pelos sujeitos participantes da pesquisa no Centro de Ensino de Tempo Integral Marcos Parente.

Após a análise dos dados coletados, foi realizado um estudo confrontando com o referencial teórico que fundamentou a pesquisa junto à realidade expressa pelos professores e o olhar criterioso do pesquisador, partindo para a elaboração de um documento em forma de e-book, com orientações, sugestões práticas e ideias para diversificar as aulas, com intervenções positivas, baseadas na observação da realidade exposta pelos sujeitos da pesquisa.

O campo da pesquisa estabelecido pela rede de ensino pública estadual do Piauí, situada na zona urbana da cidade de Picos no estado do Piauí. O Centro de Tempo Integral Marcos Parente que atende alunos do 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Dentro desse contexto, fizeram parte da pesquisa os nove professores que trabalham no Ensino Médio, no Centro de Ensino de Tempo Integral Marcos Parente em Picos.

A escolha do local de pesquisa decorreu da experiência da pesquisadora em atuar no referido Centro, tanto no papel de docente como de coordenadora, pretendendo contribuir de forma positiva no ambiente, como também pela oportunidade de aprofundar o estudo da escola de tempo integral. Além das suas contribuições, identificar os obstáculos existentes, propor soluções para os professores que atuam no Centro Estadual de Tempo de Integral Marcos Parente.

2.4 Caminhos da pesquisa

Neste trabalho, optou-se por um estudo de caso no qual, após a coleta de dados, foi realizada uma análise das relações entre as variáveis para uma posterior determinação dos efeitos resultantes. O estudo de caso para Gil (2008, p. 57-58) é considerado um estudo aprofundado, no intuito de proporcionar uma diversidade no conhecimento e para explorar a situação existente dos limites que não estão esclarecidos.

Inicialmente, alguns passos metodológicos foram adotados para o estudo: a elaboração de um quadro da revisão bibliográfica para fundamentar a proposta. Em seguida, devido às restrições adotadas pelo Ministério da Saúde, em face da pandemia do COVID19, foi estabelecido o contato prévio, por meios tecnológicos, via correio eletrônico, grupo de

WhatsApp da escola, para a apresentação da pesquisa. Nesta ocasião, foi enviado o termo de autorização da pesquisa.

A partir desta autorização, foi repassado o instrumento de coleta de dados, um questionário aberto, elaborado na plataforma Google Forms, com perguntas abertas. Os sujeitos da pesquisa foram nove docentes, com diferentes tempos de serviço prestado ao magistério. Segundo Gil (2008, p. 94), este constitui o menos rigoroso de todos os tipos de amostragem, por não apresentar rigor estatístico. Os participantes que responderam ao questionário, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - nesse instrumento já constava o possível aceite voluntário e o sigilo. Com vistas à obtenção de um diagnóstico mais apurado e da melhor visualização dos dados coletados, apresentamos abaixo um quadro com o perfil dos sujeitos da pesquisa. Os participantes serão, doravante, denominados como S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9.

Quadro 2 – Perfil dos participantes da pesquisa.							
Perfil dos participantes da pesquisa							
	Idade	Sexo	Tempo de serviço no CETI	Nível de Ensino	Licenciatura	Tempo de conclusão da Licenciatura	Tempo de atuação no magistério
S1	33	F	3 anos	Mestrado	História	4 e meio	8 anos
S2	49	M	8 anos	Esp.	Letras	4 e meio	18 anos
S3	39	M	5 anos	Esp.	Física	4 anos	7 anos
S4	41	F	15 anos	Esp.	Matemática	4 anos	18 anos
S5	47	F	13 anos	Esp	Matemática	4 anos	21 anos
S6	34	F	6 anos	Esp	Inglês	4 anos	08 anos
S7	30	F	7 anos	Mestrado	Ed.física	4 anos	08 anos
S8	47	F	3 anos	Esp.	Ed. Fis.	4 anos	07 anos
S9	47	F	16 anos	Esp.	Biologia	4 anos	20 anos

De acordo com o quadro de identificação, dos nove sujeitos da pesquisa, 75% são mulheres e 25% são homens. Isso mostra a predominância do gênero feminino na educação. Percebe-se que, tendo em vista o tempo de instalação da escola, a experiência da atuação de educadores desde o início da implantação da educação de tempo integral. Outra observação que se pode fazer é que todos os sujeitos estão atuando na sua área de formação. No campo da formação, o que chama a atenção nos dados acima é que o investimento na formação, precisa de um maior aprofundamento, pois segundo Brzezinsk, (1994, p.83).

Pode-se afirmar que, a formação continuada é de fundamental importância para a inserção do/a professor/a no contexto sócio histórico em que ele vive. A modernidade exige mudanças, adaptações, atualização e aperfeiçoamento. Quem não se atualiza fica para trás. A concepção moderna de educador exige uma sólida formação científica, técnica e política, viabilizadora de uma prática pedagógica crítica e consciente da necessidade de mudanças na sociedade brasileira.

Ao observar a área de formação dos docentes, registra-se que há diversidade de área de formação e de conhecimentos. Isso contribui para um trabalho pedagógico interdisciplinar, numa perspectiva de formação integral dos educandos. Atividades pedagógicas são realizadas tanto no trabalho em sala de aula quanto nas atividades extraclasse, que envolvem a comunidade educativa e a sociedade onde se insere a escola. Isso vem de encontro à concepção moderna de educação e de educador que exige uma formação ampla, diversificada, em várias dimensões para atender as exigências da sociedade moderna atual. Professores com vasta e profunda formação contribuem para que se tenha uma educação de qualidade, a cada dia sendo desafiados a enfrentarem a sociedade onde vivem juntamente aos alunos que se tornarão futuramente profissionais no mundo do trabalho e na sociedade como um todo.

A partir das informações reveladas pelos docentes pesquisados, percebe-se que se tratam de diferentes perfis profissionais na área da educação. Há uma professora, com apenas sete anos de atuação no magistério e, por outro lado, professoras com ampla experiência profissional, uma delas com vinte e um anos de serviço prestados na rede estadual de ensino. Essas informações ajudam a entender melhor as percepções das professoras em relação aos questionamentos realizados, como poderá percebido a seguir.

Para a análise desses dados, foi adotada uma abordagem qualitativa que proporciona uma visão dinâmica entre o mundo atual e o pesquisador, entre o mundo objetivo e a subjetividade de quem analisa, o que impossibilita sua demonstração em números. Ademais, de acordo com Creswell (2010, p. 43), a abordagem qualitativa pode ser considerada como “um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano”.

Por fim, os dados coletados foram discutidos a partir de uma revisão bibliográfica. Conforme Barros e Lehfeld (2007, p. 30), a pesquisa bibliográfica é a técnica empregada para buscar resolver um problema ou obter conhecimentos mediante os materiais sonoros, gráficos e informatizados. Por meio dos estudos bibliográficos foi possível adquirir uma postura científica e a fundamentação para o desenvolvimento da proposta de pesquisa.

3 EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL: UMA REVISÃO NARRATIVA

No Brasil, no final do século XX e início do século XXI, foram realizados inúmeros debates, reflexões e projetos acerca da educação de modo amplo e participativo sobre a Educação Integral. O tema da “educação integral” volta ao debate público depois de alguns anos, entendendo-a como “um caminho para garantir uma educação pública de qualidade”. (GOUVEIA, 2006, p.84).

Dito isso, o presente capítulo discute elementos históricos, políticos e legais a respeito da educação de tempo integral por meio de uma revisão narrativa que aborda a jornada ampliada das escolas de tempo integral, os aspectos legais e as concepções dessa modalidade.

3.1 A Educação de Tempo Integral

A trajetória da educação de tempo integral vem sendo discutida desde o século XX, como será abordado mais a diante, um percurso que possibilitou importantes concepções e contribuições até os dias atuais, mesmo com todos os desafios enfrentados.

Segundo Parente (2018), os estudos sobre políticas de educação em tempo integral podem concentrar-se em níveis mais estratégicos e estruturais da política pública.

Desse modo, é mister o movimento de revisitar o percurso histórico da educação de tempo integral, para que se possa estabelecer a relação temporal presente nas reflexões aqui delineadas. O final do século XX foi marcado pela intensificação da construção de propostas de escolas de tempo integral. Esse cenário se mostrou um terreno fértil para a problematização acerca dos limites e das possibilidades que se apresentavam no chão das escolas de tempo integral.

Contextualizar tal temática presente no debate político educacional do País, exige que se elenque e situe os aspectos legais que se reportam à educação de tempo integral, tornando-se este, o referencial inicial da análise a que se propôs sistematizar neste capítulo.

No Brasil, a implantação da educação integral em escolas de tempo integral iniciou na década de 1930. Teixeira (1959), um dos idealizadores, tinha plena convicção de que sua proposta educacional para se desenvolver com eficácia, não dependeria apenas de uma base epistemológica curricular fundamentada em referências teórico-práticas, inovadores e consistente nos princípios de educação integral, mas seria indispensável a disponibilidade de uma infraestrutura que garantisse condições para a funcionalidade do projeto.

Dessa forma, buscou apoio político do Governo da Bahia para viabilizar o desenho arquitetado para esses centros de ensino que se projetava e, assim, traçou um projeto de escola que fosse viável à construção de Centro de Ensino. De acordo Teixeira (1959):

[...] socializantes, a educação artística, o trabalho manual e as artes industriais e a educação física. A escola seria construída em pavilhões, num conjunto de edifícios que melhor se ajustassem às suas diversas funções. [...] Fixada, assim, a população escolar a ser atendida em cada centro, localizamos quatro pavilhões, como este, para as escolas que chamamos de escolas-classe, isto é, escolas de ensino de letras e ciências, e um conjunto de edifícios centrais que designamos de escola-parque, onde se distribuiriam as outras funções do centro, isto é, as atividades sociais e artísticas, as atividades de trabalho e as atividades de educação física. Nesta escola, além de locais para suas funções específicas, temos mais a biblioteca infantil, os dormitórios para 200 das 4.000 crianças atendidas pelo Centro e os serviços gerais e de alimentação. (TEIXEIRA, 1959, p. 80).

A partir da concepção mencionada acima, acrescenta que nestes centros de ensino havia um diferencial, pois, “a proposta visava a alternar atividades intelectuais com atividades práticas, como artes aplicadas, industriais e plásticas, além de jogos, recreação, ginástica, teatro, música e dança distribuída ao longo de todo o dia”.

Diante dos desafios, Teixeira (1959) argumentava que a construção de uma escola de tempo integral na concepção de educação integral, constituía-se como projeto de grande custo financeiro. Contudo, considerava natural este custo, visto que a proposta almejada na dimensão de tempo e educação integral, não teria possibilidade de se materializar sem investimento financeiro suficiente para garantir o resultado favorável à formação integral do aluno.

Por consequência, os respectivos acontecimentos ocorridos desencadearam incertezas, lutas, desafios, muitos conflitos de ideais, mas, embora o ideal de Anísio Teixeira não tenha vingado por completo na região baiana, seu sonho não se interrompeu.

Na década de 1960, com a posse do presidente Juscelino Kubistchek, o educador retoma seu projeto original implantado em Salvador-BA e coloca em prática a proposta de educação integral em tempo integral, instituindo, assim, em Brasília, centros educacionais no mesmo formato das Escolas-Classe e Escolas-Parque projetadas, anteriormente, para a cidade baiana. Este modelo ainda se mantém nos dias atuais na Capital do País. Identificou-se, ainda, na década de 1960, o projeto Educação de Crianças da Favela, implantado, no antigo estado da Guanabara com uma proposta de trabalho direcionada aos aspectos higienistas e assistencialistas.

Posteriormente, entre as décadas de 1980 e 1990, no Rio de Janeiro, na gestão do governador Leonel Brizola, foi implantada uma proposta de educação integral fundamentada no Projeto de Anísio Teixeira. Esta experiência teve como objetivo proporcionar o tempo

redobrado do aluno na escola com aulas, assistência na realização de suas tarefas, várias refeições diárias, e com atividades culturais, artísticas e esportivas.

Conforme Maurício (2006, p. 66), a concepção pedagógica guiada pelo Centro Integrado de Educação Pública (CIEPS):

[...] buscava assegurar a cada criança de 1ª a 4ª série um bom domínio da escrita, da leitura e do cálculo, instrumentos fundamentais sem os quais não se pode atuar eficazmente na sociedade letrada. De posse deles, a criança tanto poderia prosseguir seus estudos escolares como aprender por si mesma, livre, por esses aspectos, da condenação à exclusão social e habilitada ao exercício da cidadania. Outro princípio orientador era o respeito ao universo cultural do aluno no processo de introdução da criança no domínio do código culto. A escola deveria servir de ponte entre a cultura do aluno, que sabe fazer muitas coisas para garantir sua sobrevivência, e o conhecimento formal exigido pela sociedade. (MAURÍCIO, 2006, p. 66).

Ou seja, a concepção pedagógica norteadada pelo Centro Integrado de Educação Pública (CIEPS) buscava assegurar ao aluno, compreensão a respeito da escrita, leitura, o cálculo e, assim, construir aprendizados, desenvolvendo e construindo também o seu lado cognitivo, o seu lado emocional e uma visão ética.

Conforme Cavaliere (2002), no ano de 1986, foi registrado em São Paulo, por iniciativa do governo estadual Franco Montoro, a implantação do Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC). A criação deste programa partiu da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), contexto em que foi gestado e apoiado por um grupo de educadores e técnicos da própria IES, sendo posteriormente, adotado pela Secretaria Estadual de Educação.

Seguindo no contexto do Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), que funcionava em dois turnos, com os benefícios da alimentação, do atendimento médico clínico e odontológico, do ensino acadêmico, de atividades complementares nas áreas de artes, esporte, lazer, reforço escolar e pré-profissionalizantes para os alunos. Seu objetivo consistia em ampliar o tempo de permanência das crianças mais carentes na escola, tomando por pressupostos epistemológicos as ideias de Paulo Freire que, vinculado à corrente da educação libertadora, defendia a formação cidadã do ser humano.

Contudo, esse objetivo foi frustrado com a sua extinção em virtude da problemática que amalgamou a intencionalidade e credibilidade, advinda do próprio Sistema Estadual de Educação de São Paulo, que efetivou uma série de inculpações, desde a prática de assistencialismo e proteção da criança à sobrecarga de funções que poderiam comprometer a função social da Instituição. (PIPITONE, 1995).

No governo do presidente Fernando Collor, a proposta do Centro Integrado de Educação Pública (CIEPS) foi retomada, tendo o assessoramento direto de Leonel Brizola para instituir nacionalmente a proposta de educação integral nas escolas públicas de todo o país. A partir de então, foram criados sessenta e nove Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACS), com base na proposta pedagógica dos CIEPS, espaços educativos que se configuravam totalmente pelo caráter assistencialistas.

Segundo Silva (1992):

[...] Os CIACs propunham manter as crianças na escola fundamental em período integral oferecendo-lhes assistência médico-odontológica, várias refeições, banho e mesmo moradia, caso fosse necessário. Era a filosofia redentora que pretendia, através da escola, resolver mazelas sociais muito mais graves que os índices educacionais que as refletiam. (SILVA, 1992, p. 251).

Na realidade, esta proposta não contemplou as ideias filosóficas do governo, pois, segundo Kramer (1991), a experiência ocasionou muitos transtornos na educação brasileira em decorrência da construção de poucas escolas e desativação de escolas comuns.

De fato, reconhece-se que esta proposta de ensino em tempo integral, enfrentou muitas dificuldades, dada a sua natureza político-estrutural que não despertou simpatia e interesse dos governantes em mantê-la. Isto se confirmou com o afastamento do ex-presidente Fernando Collor da presidência da República e, a posse de Itamar Franco que, embora tenha abraçado a continuidade da proposta de educação integral no formato dos CIEPS, fez alterações modificando o seu nome para Centros de Atenção Integral à Criança (CAICS).

Com a implantação deste sistema de ensino em nível nacional, deslumbrava-se a perspectiva de uma escola que funcionasse não somente em horário integral, mas que congregasse no espaço escolar situações que promovessem maior integração entre as atividades educativas desenvolvidas pela escola. A proposta de implantação dos CAICS apresenta como meta contemplar inicialmente as capitais dos estados brasileiros.

3.2 Políticas públicas voltadas para a educação em tempo integral

Segundo Parente (2018), no que se refere à educação integral em tempo integral, em virtude da descontinuidade de proposições ao longo da história da educação brasileira, comumente, diz-se que não houve política pública na área. Essa expressão, na verdade, denota que a ação do Estado foi pouco efetiva em relação à questão. No entanto, compreende-se que a ação do Estado pode mostrar-se de forma mais ou menos contínua, efetiva e legítima, por meio de programas mais ou menos estruturados, com grandes ou pequenos impactos.

A Constituição Federal de 1988 (CF/88), no capítulo III – Da Educação, Da Cultura e do Desporto, na Seção I, que trata da Educação, nos artigos, 205, 206, 208 e 213 que, embora a educação seja um dever do estado e da família, envolve a participação da sociedade para o pleno desenvolvimento da pessoa, devendo ser igualitária as condições de acesso e permanência na escola, garantindo o atendimento às pessoas com deficiência e o atendimento em creches e pré-escolas de 0 a 6 anos de idade. Garante o repasse de recursos públicos às escolas públicas, comunitárias, confessionais ou filantrópicas. Segue, na íntegra, os artigos citados:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

(...)

Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade.

(...)

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I – comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação. (BRASIL, 1988). (...)

Embora no art. 227, a Carta Magna assegure à criança e ao adolescente o direito a uma vida digna, sem negligência, garantido o acesso a uma educação de qualidade, alimentação, visando pelo seu bem-estar, percebe-se que existe uma lacuna grande, entre o que a Lei garante e o que ocorre de fato, precisando ser revisto e cobrado das autoridades competentes o direito da criança e do adolescente, assegurados, mas têm os seus direitos negados.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988).

Referindo-se ao artigo acima, da CF/88, fica claro o papel da família e do Estado como corresponsáveis pela educação de suas crianças de adolescente e jovens, assegurando com o mínimo necessário possível à sobrevivência, para que se expressem com dignidade na sociedade na qual estão inseridos. Assim, enquanto sujeito do processo não se pode deixar de buscar forma no sistema para que a Lei se cumpra e a educação integral se estabeleça no Brasil.

Para regulamentar o Direito Constitucional relativo à criança e ao adolescente, foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que por sua vez estabelece normas específicas de amparo e proteção às crianças e aos adolescentes. No entanto, a verdade é que a legislação precisa ser cumprida, cobrada por cidadãos, porque o direito não é suficiente para amparar as crianças e os adolescentes. Precisa acionar os órgãos de fiscalização, propor programas e projetos de orientação à família, para que juntos possam unir forças para cobrar seus direitos garantidos pela Constituição Federal, e dentre outros: o controle de natalidade, empenho maior das políticas públicas voltadas para os meios de comunicação como ferramenta de informação para toda a sociedade.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foi instituído pela Lei Nº 8.069/1990, dia 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Segue, na íntegra, o art. 53, do ECA.

Art.53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando:

- I- Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II- direito de ser respeitado por seus educadores;
- III- direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV- direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica.

Esse artigo e seus incisos estabelece que a crianças e adolescentes tenham seus direitos assegurados e garantidos, para que assim, possam ter uma vida digna, que a igualdade, o respeito, o acesso à escola se façam presentes em sua vida.

E, ainda, conforme o ECA, no art. 56, sobre o Conselho Tutelar,

Art. 56. Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de:

- I- maus tratos envolvendo seus alunos;
- II- reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares;
- III- elevados níveis de repetência (BRASIL, 1990, p.36).

Sendo assim, o ECA delega aos dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental a competência de informar ao Conselho Tutelar, casos de maus tratos envolvendo os seus alunos, quando identificar situações de maus tratos, evasão escolar, ou seja, quando crianças e adolescentes não estiverem frequentando a escola e também quando estiverem com altos índices de repetência escolar.

A proposta de atender as necessidades peculiares de cada criança e adolescente é sem dúvida um direito que o assiste, mas existe uma grande lacuna, entre o que reza a Lei e o que efetivamente acontece, como se pode observar ainda, complementando, o art. 57, do ECA, diz:

Art. 57. O poder público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório. (BRASIL, 1990, p.36)

Conforme Brasil (1990):

Art. 58- No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade de criação e o acesso às fontes de cultura. (BRASIL, 1990, p.36)

O respeito, a dignidade, a valorização humana devem ser parâmetros para alicerçar o fazer escolar, pois o aluno traz na sua trajetória de vida, conhecimentos, valores, crenças, costumes, que precisam ser considerados, estimulados e instigados.

O Estatuto da Criança e do Adolescente dar competência aos municípios com o apoio dos estados e da União, no art. 59 que:

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

A legislação é bastante clara quando assegura direito primordial para desenvolvimento físico, intelectual e psicossocial da criança e do adolescente, dando poder para a comunidade escolar para denunciar a quem descumprir esse direito fundamental, de ser educado para exercício da cidadania, preparando-os para a vida.

Ademais, os sujeitos envolvidos no processo de ensino têm pleno conhecimento que, a moradia, a escola, o transporte, o lazer, o esporte e a cultura, constituem-se direitos indispensáveis para o desenvolvimento humano.

Fazendo ainda parte do ordenamento jurídico da educação está inserida a Lei nº 9394, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 20 de dezembro de 1996, considerada um marco na história da educação, pois a Lei abrange a formação do docente que atua na educação, colocando como requisito a formação superior para que o professor pudesse atuar em sala de aula. No entanto, para atender essa exigência legal, o Estado destinou verbas e criou programas de formação, estabelecendo um prazo de dez anos para que o profissional que atua em sala de aula, pudesse atender à exigência legal.

Nesse interim, pode-se analisar o art. 34 e §§ 1º e 2º, da LDB, sob o título *Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino, Da Educação Básica, Do Ensino Fundamental*, a previsão clara de ampliar a jornada escolar, progressivamente, conseqüentemente, a intenção da extensão do horário escolar para o Ensino Fundamental, a seguir:

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

§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta lei.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. (LDB, 2010, p. 28)

Complementando, ao instituir a década da educação, nas disposições transitórias da LDB enfatiza:

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

Considerado um grande desafio na educação, a Lei ainda fala sobre a erradicação do analfabetismo no Brasil (2001) enfatiza que:

A oferta qualitativa deverá; em decorrência, regularizar os percursos escolares, permitindo que crianças e adolescentes permaneçam na escola o tempo necessário para concluir este nível de ensino, eliminando mais celeremente o analfabetismo e elevando gradativamente a escolaridade da população brasileira. A ampliação da jornada escolar para turno integral tem dado bons resultados. (BRASIL, 2001).

Sem dúvidas a permanência dos alunos na escola, com a ampliação da jornada diária do aluno dentro da escola, é primordial para o avanço de uma educação de qualidade. A carga horária quando ampliada, ministrada dentro das condições adequadas de ensino, dentro de uma proposta curricular diversificada e integrada, terá como consequência o elevado índice de qualidade, resultando na diminuição do analfabetismo.

O atendimento em tempo integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem.

I O turno integral e as classes de aceleração são modalidades inovadoras na tentativa de solucionar a universalização do ensino e minimizar a repetência. (BRASIL, 2001).

A escola deve ser o espaço capaz de atrair o interesse do educando, com infraestrutura física adequada que atenda às necessidades do educando e do educador para desenvolver atividades de ensino, como também as atividades esportivas, lúdicas e recursos humanos. Uma

escola que considere a realidade do aluno, proporcionando saber sistematizado, valorizando também o conhecimento que traz consigo. Compreende-se que todos esses direitos são assegurados dentro do ambiente escolar e quando bem executados, transformam o sujeito envolvido no processo educativo, e, conseqüentemente, na vida de crianças, de adolescentes e dos profissionais que atuam no ensino. Para um resultado satisfatório, a Lei inclui a valorização do profissional de educação, então, quando todos cumprem seu papel, o resultado será o avanço na qualidade do ensino, com menos crianças na rua, menos violência, menos analfabetismo.

O Ensino de Tempo Integral quando desenvolvido dentro das condições assistenciais pedagógicas, deve incluir: o alimento, a estrutura, o professor qualificado e com remuneração compatível à carga horária dedicada ao trabalho. Somente assim, ter-se-á as condições ideais para acolhimento, acompanhamento e intervenção, nas reais situações em que os alunos chegam na escola.

Com isso, diante das normas estabelecidas na LDB, foi promulgada a Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001, trata-se do Plano Nacional da Educação (PNE), que traçou objetivos e duas metas para educação em tempo integral no Ensino Fundamental, as de números 21 e 22, a fim de que sejam alcançados durante o decênio de vigência do mesmo.

No ano de 2004, o Ministério da Educação criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, com objetivo de universalizar o acesso, a permanência e a aprendizagem na escola pública.

Desse modo, por meio da Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania, a proposta de uma Educação Integral que articule os entes federados, as organizações da sociedade civil e a comunidade educativa, cria o Programa Mais Educação (PME). O Programa Mais Educação foi institucionalizado em 27 de janeiro de 2010, por meio do Decreto nº 7.083.

A Portaria Interministerial nº 17/2007, instituiu o *Programa Mais Educação*, integrando as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação como estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da Jornada Escolar e a organização curricular na perspectiva de Educação Integral.

O Programa *Mais Educação* tem como objetivo a implantação da educação integral, por meio de atividades socioeducativas no contraturno escolar, ampliando o tempo de permanência do aluno e do docente na escola, proporcionando espaços educativos e oportunidades formativas aos alunos da rede pública escolar.

A partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) criado em 2007, o Programa *Mais Educação* foi instituído com o intuito de que a Educação Integral fosse uma experiência inovadora, sustentável ao longo do tempo e de qualidade.

A educação básica em tempo integral enfatiza conforme Brasil (2007):

Considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares. (BRASIL, 2007.)

Dessa maneira, tem como meta primordial que a educação pública garanta, por meio da Educação Integral, não apenas o acesso à escola, mas também a permanência e a aprendizagem.

Ressalte-se que o Decreto 6253/2007 foi revogado pelo Decreto nº 10.656, de 22 de março de 2021, que regulamenta a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, dispondo sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação e o Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, que dispõe sobre *O Programa Mais Educação*, legitimam o tempo integral na educação básica a partir da jornada escolar igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o ano letivo. Considera-se educação básica, em tempo integral, a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares. (BRASIL, 2007).

O Plano Nacional de Educação (PNE) institui vinte metas a serem trabalhadas para garantir uma educação de qualidade, com estratégias de maneira clara e objetiva em sua leitura com relação ao desenvolvimento e objetivos de aprendizagem da educação integral. A saber as metas que garantem essa educação integral.

META 3- Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

(...)

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

(...)

META 15- Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Nessa perspectiva, pode-se compreender que, através das metas estabelecidas pelo PNE, cada meta possui um objetivo a ser alcançado pela educação. Na meta 6, por exemplo, institui o direito à educação de tempo integral em pela metade das escolas públicas e ao alcance de pelo menos 25% dos alunos matriculados nas instituições de ensino. A meta 15 constitui o objetivo e direito de formação profissional dos professores ancorado na Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no artigo 61, no *caput* dos incisos I, II e III.

Entende-se, assim, que o Plano Nacional da Educação (PNE) é um documento base que garante o direito à educação integral, no entanto, ainda em estágio de implantação e adequação das escolas, caminhando para o efetivo exercício desse direito previsto na lei, a ser cumprido nos dez anos seguintes da sua aprovação. Ainda, existe um número significativo de alunos fora da escola.

A respeito do percurso e a trajetória da educação de tempo integral, pode-se destacar que desde o seu surgimento até os dias atuais, essa modalidade de ensino tem avançado, dando possibilidade de experiências, embora ainda haja algumas lacunas a serem supridas. Como exemplo, algumas circunstâncias no espaço e tempo, quando existe a descontinuidade, por parte dos gestores públicos, em relação às propostas inovadoras de educação integral em tempo integral ou jornada ampliada já implantadas. Dessa forma, um dos entraves para melhoria da qualidade na educação brasileira, é no momento de mudança de cada gestão, pois a nova gestão não considera o que foi vivido e construído na política educacional da gestão anterior, então há um retrocesso nesse sentido.

Afirma Menezes (2009):

[...] há de se evidenciar que a importância da efetivação de uma educação integral integrada em tempo ampliado/integral, especificamente nos últimos tempos, vem se expressando por meio da profusão de legislação específica. Entende-se, no entanto, que há um longo caminho a percorrer para transformar o legal em real, o qual depende, dentre outros aspectos, da vontade política, do financiamento público, da participação e mobilização da sociedade e da assistência técnica e financeira, por parte da União, às instâncias subnacionais com maiores dificuldades financeira. (MENEZES, 2009, p.84).

A partir da perspectiva de Menezes, é possível notar que, a educação em tempo integral vem sendo discutida no âmbito legislativo, mas que executá-la nos entes federados continua sendo um desafio e uma busca de estratégias diversas para a implantação da proposta nas comunidades escolares.

Diante da busca e da luta por uma educação de qualidade, há o novo Ensino Médio, sua reforma foi sancionada pelo Governo Temer em 16 de fevereiro de 2017, por meio da Lei nº

13.415, sendo divulgado como o Novo Ensino Médio. Para Frigotto (2016) e Ramos (2017), esta reforma representa mais retrocessos para a educação da classe trabalhadora, reforçando a dualidade estrutural já existente, além de provocar o empobrecimento de conteúdo desta etapa do ensino. Quanto à BNCC que começou a ser elaborada em 2015, ainda no Governo Dilma Rousseff, atendendo à Constituição de 1988, a LDB/1996 e ao Plano Nacional de Educação, de 2014, sendo concluída em duas etapas: em 2017, a BNCC da Educação Infantil e Fundamental e, em dezembro de 2018, a BNCC do Ensino Médio, já atendendo as alterações da LDB referentes à reforma do Ensino Médio. O processo de produção e organização que resultou no documento final da BNCC, teve, também, como principais influenciadores os setores empresariais, representados pela ONG Movimento pela Base Nacional Comum. O Novo Ensino Médio está previsto no Plano Nacional de Educação desde 2014. Seu surgimento deve-se às mudanças recentes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e da elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio. O Novo Ensino Médio é uma resposta às novas necessidades dos jovens brasileiros, buscando garantir que os estudantes saiam da escola preparados e com conhecimentos que se adequem aos seus objetivos.

Analizando todos os desafios do atual Ensino Médio, pode-se perceber que parte do desinteresse dos jovens e suas consequências vem da maneira com que o conhecimento é ofertado. Quase sempre as aulas são meramente expositivas, distribuídas em disciplinas padronizadas para todos os alunos, com conteúdo acumulado. O currículo do Ensino Médio deverá considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (Art.35-A, § 7º, LDB).

Espera-se que, com essa proposta de um novo Ensino Médio, pensando no protagonismo juvenil, possa-se ter uma escola acolhedora para o aluno, o jovem se identifique com essa escola e, assim, exerça efetivamente o direito de acesso e de permanência na escola.

4 A PRÁXIS PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL

A prática pedagógica envolve uma diversidade de aspectos tais como o espaço onde ocorre e o tempo escolar, as circunstâncias da formação, a forma de organização do trabalho docente e as expectativas por parte dos professores. Sendo assim, para que a prática pedagógica

aconteça, precisa-se considerar não somente a parte técnica da didática docente, mas também, a expectativa e perspectiva do docente relacionadas ao seu processo de formação e ao espaço de aprendizagem.

O desenvolvimento profissional do docente percorre um longo caminho que vai desde a sua formação inicial, a formação continuada no trabalho, o desenvolvimento de indivíduos gerando conhecimentos, embasamento teórico, que poderá ser observado e aplicado em sua prática profissional, de modo que o professor ressignifique o ensinar, à medida que exercita a sua atividade docente, o conhecimento e a teoria apreendida ao longo da sua formação.

Pimenta (2000, p.19) corrobora essa ideia ao afirmar que a “identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão, [...] também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente, [...] de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações de saberes”.

Dessa forma, nota-se que existem vários momentos que estão inter-relacionados, que em diversos casos não são inclusos na execução dos programas de formação, levando a percepção de escassez na relação formada entre teoria e prática. Pois, saber ensinar não requer somente leituras e conhecimentos teóricos e, sim, uma correlação com o momento da prática. Segundo Charlot (2005, p. 89), pode-se perceber que:

“Ensinar” e “formar” são dois termos já antigos, posto que aparecem no francês, respectivamente, no fim do século XI e na metade do século XII. Ensinar deriva de “insignire” (ou “insignare”): sinalizar; formar deriva de “formare”: dar forma. Entretanto, a partir da segunda metade do século XIX, e ainda hoje, o termo “formação” remete à “formação profissional”. Ele não se impôs com essa restrição sem dificuldade, uma vez que subsiste o termo “aprendizagem”, que era empregado no tempo das corporações, e que são igualmente empregadas as expressões “ensino profissional” e “educação profissional”, mas essa ancoragem da palavra formação no universo da profissão nos fornece um primeiro ponto de referência.

Assim, ao refletir sobre as modificações que ocorrem constantemente, passa-se a compreender que não se pode permanecer sempre da mesma forma. O professor concretiza seu conhecimento em sala de aula, para que cresça profissionalmente e como ser humano, levando em conta seus conhecimentos adquiridos e empregados no exercício da profissão.

O profissional docente inicia o processo de desenvolvimento no momento da escolha do curso, ingressando numa Instituição de Ensino Superior, antes de exercer de fato a sua profissão e, como se sabe, a graduação traz ao profissional diversos embasamentos teóricos, mas vale lembrar que ensinar não é transferir conhecimento (FREIRE, 1996, p 10), é entender que os saberes equivalentes à teoria e à prática são decisivos na ampliação da atividade do educador. Pois, se não houver o entendimento sobre esses processos não haverá uma formação concreta.

De acordo com as palavras de Morin (2011, p. 36 e 39) pode-se perceber que:

O conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido. Para ter sentido, a palavra necessita do texto, que é o próprio contexto, e o texto necessita do contexto no qual se enuncia. O conhecimento, ao buscar construir-se com referência ao contexto, ao global e ao complexo, deve mobilizar o que o conhecedor sabe do mundo

Diante das constantes mudanças, o professor deixa de ser apenas transmissor de conhecimentos estipulados pelo currículo, demonstrando a necessidade de um educador que possibilite uma conversa clara e de valor entre a teoria e a prática. Logo, na formação profissional é preciso haja momentos que possibilitem ações reflexivas e atitudes voltadas para o desenvolvimento de pesquisa reflexiva que permita desenvolver ampliar a visão de mundo do educador.

Além disso, é essencial dar importância aos saberes, pois esses “[...] são atores competentes, sujeitos ativos; isso significa que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes oriundos dessa mesma prática” (TARDIF, 2001, p. 113). Sendo assim, o professor passa a ser elemento do aprendizado, autor protagonista que amplia sua base teórica, assim como seu modo de pensar e suas aptidões na atividade educacional.

Pequenos momentos do cotidiano do professor também contribuem para sua formação, entre troca de ideias através de uma reunião, um intervalo, uma pausa para o café. Nessas ocasiões, a troca de experiência permite reflexões em que o docente constrói seus próprios saberes. Segundo Arruda (2012, p. 207):

Os saberes e os fazeres dos professores se constituem a partir da reflexão na e sobre a prática. São indissociáveis, produzidos na ação e reinventados a partir de uma determinada prática social da educação. A discussão teórica exposta, mesmo que de forma introdutória permite-nos assumir uma nova postura de renovação da Educação em um contexto de complexidade.

Vale lembrar que, dentro da carga horária de trabalho do professor, existe o horário pedagógico estipulado por Lei, de uma hora por quarenta horas semanais trabalhadas, sendo para formação continuada ou planejamento da disciplina. Destarte, os docentes demonstram utilizar o tempo de estudo exercidos na escola ao aproveitar como pontapé para o seu planejamento, essas questões permitem o surgimento de novas tendências educacionais.

Conforme Pimenta (2000), é preciso deixar de partir de diferentes saberes constituídos para tomar a prática como o ponto de partida e de chegada das discussões pedagógicas. Já de acordo com Houssaye (1995 apud PIMENTA, 2000, p. 25), precisa-se construir os saberes

baseados nas necessidades apresentadas dentro da realidade, pois, através dessas discussões pode-se pontuar os saberes pedagógicos, por meio dos indícios da prática diária. Além disso, para Pimenta (2000, p. 26), em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, os professores podem encontrar instrumentos para interrogar e alimentar suas práticas, a partir do confronto e da reelaboração desses saberes.

Azzi (2000, p. 43) discorre que a prática docente é, ao mesmo tempo, fonte e expressão desse saber pedagógico. Assim, ressalta a autora que mesmo frente aos impasses encontrados no dia a dia, na sala de aula, o educador sempre procura se sobressair com sua criatividade, utilizando os conhecimentos adquiridos.

Talavera (1994 apud Sartor et.al p.16) apontam que os saberes são cotidianamente socializados por professores que compartilham entre si suas ideias e recursos, ou ainda, pedem ajuda a seus colegas para resolverem determinados problemas relacionados à sua prática docente. São estas relações, cotidianas e cordiais, que facilitam também a apropriação dos conteúdos de ensino pelos docentes.

Conforme Arruda (2012, p. 203) “espaços abertos para o diálogo sobre atuação e formação docente dão-nos conta de que os professores querem mudar sua ação, mas muitas vezes não conseguem desenvolver caminhos metodológicos para a renovação de sua prática”.

A prática pedagógica pode conter diversos significados, isto é, não possui uma definição específica para o assunto, que é modificado de acordo com a expressão sobre o assunto. Assim, de acordo com as afirmações de Freire (1986), pode-se dizer que a prática pedagógica pode ser caracterizada também com dialógica, pois em sua composição duas peças são fundamentais no processo: o professor e o aluno e, juntos realizam a realidade através de leitura crítica. Nessa perspectiva, pode-se pensar a prática pedagógica como aborda Fernandes (1999, p.159):

[...] prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares.

Por isso, a aula acontece em um espaço onde ocorrem diversas histórias, gerando a possibilidade de entendimento e desentendimento em busca de construir relações humanas através do diálogo.

Ao buscar saber sobre a realidade do aluno, a aprendizagem se desenvolve de forma afetiva, cognitiva, em que o educador também está aprendendo com seu educando. Já o estudante adquire seu conhecimento por meio daquilo que é compartilhado pelo docente, assim

construindo e criando o seu próprio conhecimento.

No entanto, nessa relação ainda que o professor aprenda com o aluno, existe a autoridade didática por parte do educador, como demonstra Freire (1986, p.125): “A educação dialógica é uma posição epistemológica [...]”. Pensar nessa posição é apontar a importância da direção do professor, não se voltando como alguém que apenas transfere conhecimentos e, sim, que desperta o desejo, o interesse de criar em seus alunos algo para construírem juntos.

Pensar sobre os elementos que devem estar presentes na prática pedagógica não quer dizer que não sejam realizados pensamentos em busca da transformação social, baseadas na democracia e na igualdade.

Rios (2008) afirma que o comprometer ético deve ser direcionado para o bem, quando se tratar de um ato pedagógico direcionado para a transformação social. Através desse compromisso busca-se resultados da ação pedagógica por princípios que promovem o diálogo como o respeito à justiça e à solidariedade. Contudo, a autora ainda evidencia que a dimensão ética está articulada com a técnica, a estética e a política.

Freire (1986) e Rios (2008) defendem que o docente ensina por meio de suas atitudes e de gestos, não somente por ministrar a disciplina em aulas. Ao lecionar uma disciplina o professor também está ensinando maneiras de se portar perante a realidade, o modo de ver e agir no mundo, como interagir socialmente, não está focado apenas em repassar conteúdo. É necessário que o aluno encontre nas ações do educador, os princípios para que aquilo planejado seja concretizado. Pois de acordo com Sacristán e Pérez Gomez (1998, p.26):

[...] não se consegue a reconstrução dos conhecimentos, atitudes, e modos de atuação dos alunos/as, nem exclusiva, nem prioritariamente, mediante a transmissão ou intercâmbio de ideias, por mais ricas e fecundas que sejam. Isto ocorre mediante as vivências de um tipo de relações sociais na aula e na escola, de experiências de aprendizagem, intercâmbio e atuação que justifiquem e requeiram esses novos modos de pensar e fazer.

Dessa forma, é necessário predominar uma perspectiva de uma prática pedagógica na qual tenha como ato, repassar conhecimentos, assim, como ter ações que conduzam sobre a outra pessoa, para que se possa formar pessoas de senso crítico e que atuem na sociedade.

Assim sendo, é relevante o que diz Rios (2008 apud Verdum, 2013 p.9) sobre o acontecimento pedagógico como algo que os alunos e professores fazem juntos e que deve ser guiado pelos princípios éticos da solidariedade, da justiça da democracia, tendo como horizonte a construção do bem comum, o qual se mostra sempre como um ideal, que se deseja e que é necessário, e cuja possibilidade pode ser descoberta ou reinventada no real.

Segundo Freire (1986), o objeto a ser conhecido não é de posse exclusiva de um dos sujeitos que fazem o conhecimento. Dessa forma, para existir formação do conhecimento é necessário que o professor e o aluno caminhem em busca do mesmo objetivo, pois nessa perspectiva o professor por meio de compreender a capacidade do aluno, somente transferindo conteúdo, ele aprende também deixando de ser apenas transmissor.

Portanto, é necessário que ocorra o diálogo entre os professores e os alunos da instituição, pois, essa comunicação contribui na orientação do planejamento, assim como, uma contribuição no desenvolvimento metodológico a ser desenvolvido em sala de aula.

O planejamento é essencial na prática do ensino, podendo ser construído pela troca de experiências entre docentes, pois um diálogo estabelecido entre professores durante um intervalo pode influenciar e contribuir com o planejamento, ou em suas horas vagas dentro da instituição, pode-se conhecer a realidade da turma de outros colegas, estratégias que funcionaram ou não. Assim, como também é importante estar aberto ao diálogo com a turma para facilitar o planejamento.

O conceito sobre planejamento é bastante diversificado, por isso, é importante observar sobre o que aborda Libâneo (1994, p.222) que diz:

O planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social. A escola, os professores e os alunos são integrantes da dinâmica das relações sociais; tudo o que acontece no meio escolar está atravessado por influências econômicas, políticas e culturais que caracterizam a sociedade de classes. Isso significa que os elementos do planejamento escolar – objetivos, conteúdos, métodos – estão recheados de implicações sociais, têm um significado genuinamente político. Por essa razão, o planejamento é uma atividade de reflexão acerca das nossas opções; se não pensarmos detidamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes da sociedade.

Diante do exposto, infere-se que o planejamento é um conjunto que precisa ser observado para ser aperfeiçoado de acordo com a realidade do aluno e do ambiente escolar em que todos estão inseridos.

Por isso, para que a prática pedagógica tenha sua finalidade atendida, deve-se buscar o planejamento pedagógico, como aborda Vasconcellos (1995 apud Verдум, 2013 p.10) que afirma que a elaboração de um planejamento pedagógico acontece tendo como referência três dimensões da ação humana consciente: Realidade (ponto de partida, o quê?), Finalidade (o que é → o que deve ser) e Mediação (caminho a ser seguido para transformar a realidade). Essas dimensões relacionam-se de maneira dinâmica, dialética: uma supõe, nega e supera as demais.

Dessa forma, planejar vai além de uma elaboração, pois possui metas para se

concretizar, exige-se um direcionamento voltado na ação para a sua finalidade. Mesmo não tendo a garantia certa de que tudo sairá como elaborado, deve-se ser como condutor a forma como deverá acontecer.

Necessário se faz ter sempre algo intencional ao falar em prática pedagógica, mesmo que ocorram falhas, pois elas podem ser revistas e modificadas diante todo o processo. Por isso, estar ligado à realidade, é um ponto positivo para que se possa enxergar as mudanças necessárias no que foi programado. De acordo com Vasconcellos (1995 apud Verдум, 2013 p.10), os fins não são produtos acabados, estando nesse processo de interação com a realidade as formas de mediação. Dessa maneira, a importância de reafirmar a ligação da realidade com o planejamento executado pelo professor.

O planejamento para os educadores é como um norteador, servindo como orientação do que deve ser executado em sala de aula, pontuando o objetivo que pretende alcançar com aquele conteúdo, norteando-se sempre pela coerência e flexibilidade. Segundo Conceição et.al (2016, p.9):

A objetividade tem muito a ver com a realidade dos alunos e materiais da escola, já a coerência é a atual relação entre as ideias e as práticas faladas e feitas em sala de aula, ou seja, usadas ou dados exemplos que tenham coerência que se relacionem umas com as outras (ideias-práticas) e por último a flexibilidade que não é nada mais que ter consciência de que o planejamento escolar pode ser mudado de acordo com algum tipo de situação que possa ocorrer, não é necessário ser sempre inflexível, tudo poderá mudar para melhor atendimento, tanto da parte do professor como dos alunos, porque ao fim de tudo temos que ter a grande responsabilidade de que nossos alunos saiam prontos para viver o mundo lá fora extraescolar, para que possa lidar não só com os conteúdos escolares mas também com as pessoas e situações diferentes em todos os aspectos.

Contudo, o planejamento não garante sozinho um bom desempenho, pois é necessário que já exista conhecimentos didáticos e experiência na prática, dessa maneira ele será executado e flexível para as modificações necessárias, deixando o professor apto a enfrentar a realidade proposta.

Percebe-se a diferença entre o professor que elabora o planejamento flexível de acordo com orientações e regras e aquele que planeja apenas para cumprir um protocolo da instituição, sem ater-se às mudanças que ocorrem em sala de aula para intervenção. Pode-se observar com Joecléa Conceição et.al (2016, p.10):

A teoria quer dizer um conjunto de conhecimentos que explicam a realidade, ou seja, explica os fenômenos e suas causas. No planejamento a teoria é um fator importante e decisivo, sem ela sem ela não é possível a execução das atividades, muitas vezes falamos “isso é assim na teoria, mas na prática não funciona”. Por exemplo, quando existe o interesse e atividade para uma determinada disciplina, você pode ter sua atenção voltada ou não para aquele assunto, se ele causar prazer desenvolverá a

aprendizagem, caso contrário não passará de mera teoria, isto é, a escolha da teoria vai estar em função do que se deseja fazer: Para resolver problemas práticos.

Muitas vezes os educadores sentem dificuldade em elaborar um Plano de Aula claro e objetivo ou transformar a teoria na prática de forma eficiente ao aprendizado dos seus alunos, levando em consideração argumentos como o acompanhamento indevido, o tempo e o material de difícil acesso.

A prática docente pode ser entendida como as “[...] práticas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por dada comunidade social” (Franco, 2012, p. 154).

Demanda “decisões, princípios, ideologias, estratégias [...]”, ou seja, planejamento (Franco, 2012, p. 156). Dessa forma, o ato de planejar é uma maneira de se organizar quanto ao trabalho pedagógico, com previsão de flexibilidade, caso algo ocorra algo fora do previsto.

[...] realizar planos e planejamentos educacionais e escolares significa exercer uma atividade engajada, intencional, científica, de caráter político e ideológico e isento de neutralidade. Planejar, em sentido amplo, é um processo que visa dar respostas a um problema, através do estabelecimento de fins e meios que apontem para a sua superação, para atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro, mas sem desconsiderar as condições do presente e as experiências do passado, levando-se em conta os contextos e os pressupostos filosófico, cultural, econômico e político de quem planeja e de com quem se planeja (PADILHA, 2001, p. 63).

Planejar visando os objetivos é crer em possibilidades reais de concretizar a prática participativa de modo consecutivo, predominando de maneira que venha a atender as exigências da escola e necessidades do educando. Porém, não cabe se limitar apenas à elaboração de planos ou projetos voltados ao trabalho.

Assim, de acordo com Russo (2016), “Quando o planejamento é encarado como instrumento de controle burocrático, como em geral acontece, sua avaliação recai sobre o produto, isto é, no plano como documento” (p. 195). Seguindo o mesmo raciocínio diz: “A riqueza do processo de planejamento está exatamente na oportunidade que ele cria para se proceder a uma revisão de todos os pressupostos e práticas até então adotadas” (RUSSO, 2016, p. 195).

O planejamento é uma peça fundamental para a execução da prática pedagógica e tem como objetivo orientar e facilitar a execução do trabalho do educador em sala de aula. Dessa

forma, estruturar o plano colabora para o desenvolvimento de imprevisão e situações mais difíceis que surgem com frequência nas salas de aula. Libâneo (2013) diz que:

O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação (LIBÂNEO, 2013, p. 245).

Por conseguinte, a flexibilidade desse documento promove a liberdade de intervir de maneira assertiva, dentro do processo educativo, sendo dinâmico e coletivo, contudo não é algo inalterável. Assim, para o educador é necessário compreender as etapas do desenvolvimento, como programar, executar e avaliar para que possa cumprir de forma eficiente no seu trabalho, sem que haja separação entre o instrumento e as normas a serem executadas.

Nessa constante troca, o professor ensina e aprende, pois o ato de ensinar envolve o repensar sobre sua trajetória profissional. Contudo, é importante entender as etapas do planejamento em que se divide em planejar, fazer e de avaliar. De acordo com Thomazi e Asinelli (2009, p. 186), em muitas “[...] escolas não há um espaço institucionalizado para a discussão da prática de ensino, para a troca de ideias e de experiências entre professores, enfim, não há uma reunião oficial com a finalidade de analisar e refletir sobre o planejamento”.

Portanto, deve-se compreender a educação como um processo aberto e criativo, pode haver imprevistos, podendo ser gerenciados pelo professor dentro de sala de aula. Contudo, é necessário respeitar os limites e possibilidades que o planejamento possui, como também a forma de interação do professor mediando esse processo. Ademais, no tópico seguinte abordar-se-á a relação teoria e prática através de sua estruturação no contexto pedagógico e a união entre eles na prática.

4.1 Pensamentos sobre a práxis pedagógica

Para pensar na escola como espaço para desenvolvimento da prática pedagógica é necessário entender sobre a suas práxis, pois, existem conceitos de formas diferentes, de acordo com os cursos de formação docente.

Teoria e prática são conceitos interligados, processam-se ao mesmo tempo na prática em sala de aula, pois uma depende uma da outra para execução do processo de desenvolvimento. Pensar a prática sem teoria é tentar desenvolver atividade sem norteamento, da mesma forma que ter a teoria sem a prática é cair no esquecimento, uma contempla o sentido

da outra, pois de acordo com Konder (1992) a práxis é:

[...] a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática (KONDER, 1992, p. 115).

Diante do exposto, a práxis e a prática são complementares através dos desafios impostos, das reflexões provocadas e as ações executadas. De acordo com Vasquéz (1977, p.185): “Toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”. Conforme este pensamento, pode-se dizer que para exercer a teoria é preciso ter a prática, mas nem sempre para saber da teoria é necessário a prática.

Pelas concepções de Paulo Freire (1983), entende-se que a unidade teoria e prática são práxis, isto é, a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.

Na concepção de práxis educativa de Paulo Freire, o agir e o refletir do ser humano sobre o mundo pode modificá-lo. Apontando discussões sobre seu método de conversação entre o pensar e o executar, proporcionando uma transformação sobre o pensar humano, através de suas realidades, mostrando que a práxis é a pedagogia das pessoas comprometidas pela liberdade de uma pedagogia que seja mais humana e liberta. “A práxis se constitui a razão nova da consciência oprimida e que a revolução, que inaugura o momento histórico desta razão, não pode encontrar viabilidade fora dos níveis de consciência oprimida” (FREIRE, 1987, p.53).

Sendo assim, pensar na prática como um processo de ação em grupo para a solução dos problemas que possam intervir da ligação com a práxis, é lembrar que ela pode conter formas subjetivas e objetivas, nas quais o sujeito não se limita a algo subjetivo, tornando-se prático na medida objetiva. Dessa forma, a prática não parte apenas de uma necessidade a ser executada, e, sim, uma busca de resultados lógicos conforme o processo trabalhado.

A prática requer um constante vai-e-vem de um plano a outro, o que só pode ser assegurado se a consciência se mostrar ativa ao longo de todo processo prático. Resulta daí que se é certo que a atividade prática, sobretudo como práxis individual, é inseparável dos fins que a consciência traça, esses fins não se apresentam como produtos acabados, mas sim num processo que só termina quando a finalidade ou resultado ideal, depois de sofrer mudanças impostas pelo processo prático, já é um produto real (VASQUÉZ, 1977, p.243)

Assim, a forma pensada sobre a prática refere-se a uma forma de estar atento, conforme as finalidades expostas pelo mundo real sobre o diálogo. A prática social por sua vez só se torna

critério verdadeiro se, o fato do conhecimento e a ciência, tiverem embasamentos que determinem o social, tendo por objetivo a construção, seus fins e agentes sociais.

Dessa forma, a prática que se realiza pelo trabalho humano deixa claro a caracterização social, pois, é uma ação que transforma a realidade. Logo, a relação entre a teoria e a prática forma uma unidade, distinguindo como práxis que vem de uma relação intencional, algo que busca ser concreto por meio do social coletivo do ser humano dentro da realidade vivida.

Quando se ressalta a teoria e a prática, adentra-se em um processo pedagógico que requer algo contínuo que se possa acompanhar a evolução dentro do desenvolvimento humano como ser, sendo necessário a formação continuada dos docentes sobre atualidade.

A trajetória histórica socioepistemológica sobre a formação continuada brasileira tem diferentes momentos que surgiram em diversas concepções educativas e sociais. Segundo Fusari (1998) e Nóvoa (1992), a formação continuada tem ideia de processo de etapa única:

[...] apontam para a necessidade de se avançar e criar um novo paradigma, no qual a formação do educador se efetive num continuum, processo em que a formação inicial, a formação contínua, a prática profissional, os saberes da profissão e a carreira profissional sejam elementos articulados entre si (FUSARI, 1998, p.538-9; NÓVOA, 1992).

A formação dos professores abrange diversos pontos, dentre eles, a construção do perfil docente que demonstra sua identidade, sobre o seu pensar, saber, dizer, como relata Altet (2001):

A formação não pode mais consistir em uma modelização das tomadas de decisão, mas deve propor dispositivos variados e complementares que desenvolvam o saber-analisar, o saber - refletir, o saber justificar, através de um trabalho do professor sobre suas próprias práticas e experiências (ALTET, 2001, p.34).

Sendo assim, entende-se a formação do docente voltada à prática social de refletir e agir, levando em consideração sua consciência e conhecimentos sobre seus atos enquanto educador.

De acordo com o pensamento freiriano, a ideia de formação continuada deriva a partir da “condição de inacabamento do ser humano e a consciência desse inacabamento” (FREIRE, 1996, p.40). Por isso, a formação continuada tem como base o processo consecutivo de desenvoltura profissional do docente formador, por meio de uma ligação entre sua formação de base e suas experiências vividas, no processo de formação continuada, que resulta como algo em andamento no seu exercício educacional.

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de tal modo concreto que quase se confunde com a prática. O seu

“distanciamento” epistemológico da prática, enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo (FREIRE, 1996, p.39).

Nessa perspectiva, ressalta como objetivo da formação continuada o incentivo ao empoderamento de seus conhecimentos em direção à autonomia que o faça encontrar uma prática de reflexão crítica.

Segundo Candau e Lelis, (1999, p.63), “Na relação teoria-prática manifestam-se os problemas e contradições da sociedade em que vivemos que, como sociedade capitalista, privilegia a separação trabalho intelectual - trabalho manual e conseqüentemente, a separação entre teoria e prática”.

Para os autores, a fundamentação de relação entre teoria e prática é vista de duas maneiras: pela visão dicotômica e visão de unidade, pois não existe separação entre a teoria e a prática, mas, mesmo que exista a vontade de procurar outras formas de relacionamento entre elas por meio da realidade.

Por conseguinte, encontrar a união entre a teoria e a prática é algo constante nos estudos, porém, para diversos educadores existe um empecilho para essa unificação que os torna certo e óbvio.

Assim, os aspectos apresentados mostram uma interligação, pois, a práxis e a prática são elementos que fazem parte de uma formação continuada, possibilitando ao professor novas experiências e relatos durante a sua vivência profissional.

5 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: ELEMENTO NORTEADOR DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um dos documentos de maior importância na escola, pois diz respeito à própria organização do trabalho pedagógico que está intimamente ligado à concepção, realização e avaliação do projeto educativo. Este documento, vai além de um agrupamento de planos de ensino e atividades, passando a ser uma ação intencional com um compromisso definido coletivamente, construído e vivenciado em todos os momentos.

Assim, a principal possibilidade de construção do Projeto Político Pedagógico de uma instituição escolar perpassa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade, ou seja, significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo fundamentado na reflexão coletiva.

Nessa perspectiva, a construção desse instrumental sofre influência das práticas sociais e das relações históricas desenvolvidas por seus sujeitos, pois sua origem está na construção coletiva que, só será possível, se todos os envolvidos no processo educativo estiverem mobilizados a pensar e a realizar o “fazer pedagógico” de forma coerente, cabendo à escola a tarefa de coordenar as ações pedagógicas.

Desta maneira, na criação dos projetos das escolas, planos são traçados para fazer e realizar, busca-se sempre realizar o possível, quando se pensa em um futuro de forma diferente do presente. Conforme expressa Gadotti:

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores. (1994, p. 579)

Dessa forma, o Projeto Político Pedagógico (PPP) não é apenas um documento elaborado e guardado como comprovação das necessidades educacionais, o PPP é elaborado para ser vivenciado por todos os envolvidos no processo escolar, em outras palavras, vai muito além de apenas atividades ou planos de ensino.

Portanto, faz-se necessário entender o caminho a ser percorrido, pois o PPP constitui-se numa forma de comprometimento com todos que pertencem a escola, por isso, conceituá-lo como político significa dizer que está interligado entre a responsabilidade sociopolítica e a realidade intencional do coletivo, buscando a formação do aluno para a sociedade.

Nesse viés, o PPP tem um papel fundamental, no sentido de garantir uma intencionalidade política no trabalho pedagógico, construindo um espaço de reflexão para compreender a ideologia presente nos discursos e práticas pedagógicas. Pensar o papel político e pedagógico que a escola cumpre no interior de uma sociedade historicamente situada, dividida em classes, dentro de um modo de produção capitalista, implica reconhecer a educação como um ato político, que possui uma intencionalidade e um compromisso social

Desta maneira, o significado de político e pedagógico são inseparáveis, pois, trata-se de uma ação de forma reflexiva, discursiva e permanente sobre os problemas da instituição, procurando meios que efetivem seu objetivo, que "não é descritiva ou constatativa, mas é constitutiva" (Marques 1990, p. 23). De outra forma, possibilita a convivência igual e fundamental a todos envolvidos na coletividade escolar, tratando-se de uma relação mútua entre as dimensões pedagógicas e políticas no ambiente escolar.

Ademais, a composição do Projeto Político Pedagógico, através de decisões democráticas, procura estabelecer uma estruturação do trabalho pedagógico que exceda aos conflitos, tentando exterminar relações que atrapalham o vínculo democrático, que acabe com a individualidade na rotina e que defenda os processos de relação que acontecem na escola, diminuindo, em parte, a divisão existente do trabalho que ampara as diferenças nas tomadas de decisões dos superiores.

Por conseguinte, o projeto precisa ser uma construção conjunta, com participação ativa da equipe escolar, professores, alunos, família, comunidade civil organizada, conforme a realidade da comunidade que faz parte desse processo de concretização, pois, por meio dele, cria-se autonomia, gerando aumento de confiança para o desenvolvimento de seus objetivos com a capacidade de seguir, mesmo em meio aos desafios, advindos da sociedade.

Nesse ínterim, o Projeto Político Pedagógico do CETI Marcos Parente ressalta a sua importância para o caminhar, direcionando a escola a seguir conhecendo sua proposta e analisando esse fazer, que deve ser peculiar de cada realidade escolar.

Conforme consta no PPP do CETI Marcos Parente, este documento foi elaborado de acordo com a real sistematização, com sua estrutura organizacional e administrativa, com o objetivo de gerir os recursos humanos, físicos e financeiros, e analisar sua estrutura pedagógica no sentido de atender as intenções políticas, as questões de ensino e aprendizagem e as do currículo, enfatizando os princípios norteadores do aspecto pedagógico. Assim, versa na justificativa do documento, que se trata de uma sugestão elaborada a partir de resultados apresentados e discussões sobre uma nova mentalidade de educação, realizada com a participação de todos os segmentos comunidade escolar.

Urge enfatizar que, no corpo do PPP, encontrou-se como propósito maior da escola, promover um ensino de qualidade, garantindo acesso e a permanência dos alunos na escola, preparando para o exercício da vida profissional, formando cidadãos críticos e capazes de contribuir para a transformação de uma sociedade mais justa e mais igualitária. Nesse sentido, o texto esclarece que a proposta da Instituição é desafiadora e, por conseguinte, a prática educativa do professor, porque se propõe percorrer caminhos que conduzam os alunos à construção da autonomia, da inclusão e do respeito à diversidade. Assim, como aspecto que vai além das diferenças étnicas e socioeconômicas, estendendo-se às necessidades educacionais de cada indivíduo. Convictos da missão a exercer, o documento destaca que, no desempenho das

atividades no CETI, ter-se-á como prioridade o respeito, a cooperação, para que a escola se torne um referencial de qualidade. Nesse horizonte, de acordo com seu projeto,

[...] desenvolverá um Programa de Educação Integral, com o propósito de formar um cidadão autônomo, crítico visando a uma participação organizada tecnicamente competente, política e eficazmente responsável, capaz de atuar democraticamente numa sociedade que demanda uma educação de qualidade que garanta o protagonismo infanto-juvenil de sua clientela (PIAUÍ, 2012, p.19)

Nessa assertiva, reconhece-se que, a escola de tempo integral focada na perspectiva de educação integral, necessita aliar-se a uma base teórica que lhe sustente efetivamente e agregue um conjunto de atividades que enriqueça a sua proposta curricular, para assim, cumprir com seus objetivos educacionais. Contudo, verifica-se que a questão maior destes centros de ensino consiste em materializar os objetivos a que se propõe na prática educativa.

O Projeto Político Pedagógico organiza o trabalho pedagógico, amenizando os efeitos da divisão do trabalho como também interfere, ultrapassando os conflitos existentes no seu interior, que através dos poderes de decisão e de suas hierarquias, complementa as diferenças. Dessa forma, pode-se inferir que o PPP é um processo reflexivo permanente que discute sobre os problemas apresentados pela escola, facilitando a convivência democrática que envolve a participação de todos que fazem parte da comunidade educativa.

Desta maneira, o documento contribui para que a Escola conquiste a sua autonomia e construção da sua identidade, levando em conta o resultado da opinião coletiva. Em seu processo de construção, é fundamental a ligação entre as partes que constituem a comunidade escolar, pois no acordo existente entre todos no ambiente escolar, depara-se com um gestor que tem função de mediador diante as diferenças dos segmentos que a escola possui. Assim, conforme Vasconcelos [...] É o projeto que vai articular, no interior da escola, a tensa vivência da descentralização e através disto permitir o diálogo consistente e fecundo com a comunidade, e mesmo com os órgãos dirigentes. (VASCONCELOS, 2002, p.21)

A priori, quando o PPP não é realizado de maneira participativa, não se torna exequível e nem um instrumento para viver democraticamente, portanto, a autonomia da instituição deixa de existir, desfocando do seu real objetivo de ser mediador nas decisões, na forma de conduzir as análises e ações produzidas pelos seus impactos e resultados.

Vale salientar que, a compreensão do norteammento e as ações do projeto da escola, consiste em respeitar sua história de base, reconhecendo o que precisa ser executado. Neste sentido, o planejamento acontece com objetivos de ações de todos os tipos de prazos que

possam interferir direto no dia a dia de sua prática pedagógica, assim, suas ações buscam conter todas as relações que se constituem na escola e na sua comunidade abrangente desde suas funções, conteúdos e avaliações.

A relevância da escola em produzir este documento é concedida pela legislação. Dessa maneira, o Projeto Político Pedagógico, em âmbito federal, é citado pela Lei de Diretrizes e Bases, Lei 9.396/98 (BRASIL,1996).

Conforme Sousa e Corrêa (apud DAVIS, 2002, p.49), é necessário refletir “o projeto pedagógico como um direito e um dever da escola e como um dos desafios para o avanço na organização do trabalho pedagógico”.

Sendo assim, para a LDB 9394/96, o Projeto Político Pedagógico acontece por meio da autonomia institucional, conforme é garantido no art. 15, Título IV:

Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (BRASIL,1996)

Quando se fala na autonomia, é necessário entender que possuem interligações entre três eixos que envolve a parte pedagógica, administrativa e financeira que descrevem a identidade institucional. Por isso, autores reconhecem como uma autonomia relativa que possuem limitações em suas partes em relação à escola. De acordo com Veiga,

A principal possibilidade de construção do projeto político pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva. (VEIGA, 2004, p. 14)

Nessa conjectura, a autonomia torna-se mais ampla quando a participação de diversos segmentos na construção do projeto for maior. Conforme Vasconcelos (2004, p.47), “não compete à equipe diretiva assumir o papel de guardião do projeto e, em especial, do cumprimento da programação. Isto é tarefa de todos”. Assim sendo, é algo que envolve responsabilidade coletiva, que norteia sobre a prática pedagógica da escola, indicando condições e estratégias para um planejamento que demonstre os objetivos com relação à questão da educação dos envolvidos e também a adaptação à realidade social, resultando em uma reflexão coletiva. Não é um procedimento simples, pois determina que os atuantes reescrevam o seu roteiro, o acordo de transformar a sua própria práxis. De acordo com Gadotti:

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas com o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis

os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores. (GADOTTI, 1994 apud VEIGA, 2004, p. 12)

O PPP da escola é um plano de mudança da realidade que busca melhorias, admitir o que precisa ser transformado, reconhecer a maneira de como o trabalho pedagógico é realizado dentro das salas de aula, no currículo e em suas metodologias, bem como, em suas formas avaliativas, na participação dos responsáveis, na proposta de educação defendida pela escola, no desenvolvimento da coordenação pedagógica em prática, na gestão inserida, nas relações interpessoais. Dessa forma, as ações executadas na escola, tendo em vista a aprendizagem dos discentes, formam a configuração do PPP por meio do trabalho pedagógico da escola.

Segundo Paro (2000), outro ponto a ser discutido dentro do PPP, assinala que é necessária uma gestão escolar articulada com uma transformação social, fundamentada em objetivos educacionais representativos dos interesses de amplas camadas da população e que leve em conta a especificidade do processo.

Nesta lógica, o processo precisa ser apontado pelas mesmas finalidades. Por isso, compete ao gestor da escola, administrar o docente da coletividade, de forma eficaz e prática, abrangendo as esferas envolvidas desde os professores à comunidade. Liderando a condução do processo, viabilizando de forma positiva a participar e ser protagonista nas transformações e mudanças que forem necessárias, para que a instituição atinja o crescimento e seja eficiente, obtendo excelência na educação pública para todos.

A gestão educacional deve ser democrática e participativa, possibilitando a transparência e com a cooperação dos sujeitos, pois, somente nesse modelo surge um desafio a ser enfrentado por meio da colaboração e presença de todas as pessoas envolvidas nos âmbitos administrativo e educacional da escola. Dessa forma, Libâneo diz que:

A participação na gestão democrática implica decisões sobre as formas de organização e gestão. É preciso que a direção e os professores entrem em acordo sobre as práticas de gestão. Por exemplo, define-se que as decisões sejam tomadas coletivamente, que todos entrem em acordo sobre elas com base em um consenso mínimo. Entretanto, uma vez tomadas as decisões, atribuem-se responsabilidades e faz-se o acompanhamento e a avaliação do trabalho. (LIBÂNEO, 2012, p. 484)

A apresentação dos elementos da gestão democrática é realizada de várias formas, assim como, a composição do PPP, o Conselho Escolar, a fiscalização da verba da instituição, todas essas ações ocorrem de forma participativa e coletiva até a transparência da prestação de contas. Segundo Libâneo:

O projeto resulta de práticas participativas. O trabalho coletivo, a gestão participativa, é exigência ligada à própria natureza da ação pedagógica; propicia a realização dos

objetivos e o bom funcionamento da escola, para o que se requer unidade de ação e processos e procedimentos de tomada de decisões. (LIBÂNEO, 2012, p. 484)

Portanto, é perceptível que essa espécie de gestão estabelece uma quebra na prática da gestão de modo tradicional, afrontando as questões de centralizações de decisão e exclusão, por isso, é necessária uma constituição voltada às necessidades e interesses de todos, além de fortalecer o Conselho Escolar na contribuição da construção do PPP. Segundo Libâneo, o Projeto Político Pedagógico:

[...] é, também, prática educativa, manifestações do caráter formativo do ambiente de trabalho. Ou seja, a organização escolar, o sistema de gestão e de tomada de decisões, carrega uma dimensão educativa, constitui espaço de formação. O projeto pedagógico, assim entendido, é ingrediente do potencial formativo das situações de trabalho. (LIBÂNEO, 2012, p. 484)

Vale enfatizar que o Projeto Político Pedagógico torna-se um instrumento de transparência na gestão democrática por meio da gestão integrada ao objetivo, ação e resultados, buscando o melhor para o coletivo, gerando uma escola de qualidade por meio das interações dos indivíduos que contribuem para seu funcionamento.

Por isso, abordar sobre os princípios norteadores do PPP, é conhecer a fundamentação e a organização da escola por completo, sendo esta pública, gratuita e democrática, são eles: a igualdade de acesso condições e a qualidade.

Em relação à igualdade de condições para permanência e acesso na instituição, segundo Saviani (1982), chama atenção para o acontecimento da desigualdade existente no ponto de partida, porém, a igualdade no ponto de chegada necessita ser assegurada por intermédio da escola, complementando ressalta:

Portanto, só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto sob a condição de se distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e democracia como realidade no ponto de chegada. (1982, p. 63)

Dessa forma, a proporção de oportunidades demanda, além da ampliação, a quantidade de ofertas e requer aumento do atendimento ao mesmo tempo que a constância de qualidade.

Em relação à qualidade, que não deve ser vantagem de poucos em condições sociais e econômicas, a averiguação proposta ao projeto político pedagógico da instituição é o de proporcionar para todos uma qualidade de ensino. Logo, a qualidade que se procura, sugere duas extensões inseparáveis: a política e a formal ou técnica. Uma não está submissa a outra, cada uma delas tem expectativas próprias.

A primeira ressalta os utensílios e as metodologias como sendo técnica. A característica formal não possui seus conteúdos de forma determinada. Demo (1994, p. 14) diz que a qualidade formal: "(...) significa a habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas, procedimentos diante dos desafios do desenvolvimento".

Dessa forma, condição política é qualidade imprescindível da participação, está voltada para os conteúdos, valores e fins. Assim sendo, "a competência humana do sujeito em termos de se fazer e de fazer história, diante dos fins históricos da sociedade é humana" (Demo 1994, p. 14). Conforme o autor, a qualidade centra-se no desafio de mover os instrumentos de acordo para que a história humana apareça. A qualidade política está interligada à qualidade formal, pois, ambas, dependem da competência dos ambientes.

A escola de qualidade precisa encontrar mecanismos possíveis para diminuir a repetência e a evasão escolar. Faz-se necessário obter a meta qualitativa do desempenho satisfatório de todos, portanto, a qualidade para todos vai além da meta quantitativa de acesso global, para que as crianças entrem na escola na idade apropriada. É preciso, ainda, garantir a permanência dos que nela ingressam.

6 EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES

Além da pesquisa bibliográfica, o questionário intencional respondido pelos docentes que atuam no Centro de Tempo Integral Marcos Parente, fundamentou os achados desta pesquisa, tendo como foco a ação educativa e pedagógica relacionadas aos seguintes aspectos: a) análise compreensiva sobre Educação de tempo integral; b) fatores que dificultam a prática educativa dos professores da escola de tempo integral; c) quanto às vivências cotidianas na prática educativa dos professores no CETI; d) investimentos formativos vivenciados pelo professor dos CETIs, na perspectiva de favorecer uma educação em tempo integral.

A seguir serão apresentados os dados coletados a partir de uma profunda reflexão fundamentada em autores correlatos ao tema em questão.

[...] o relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, tentando reconstituir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu. Narrativa linear e individual dos acontecimentos que nele considera significativos, através dela se delineiam as relações com os membros de seu grupo, de sua profissão, de sua camada social, de sua sociedade global, que cabe ao pesquisador desvendar (QUEIROZ, 1988, p. 20).

Cada trajetória de vida conduz ao conhecimento de um caminho ou experiência pessoal, mostrando, de algum modo, o universo social onde se situa. Nesse sentido, tal percurso contribui para a identificação de práticas e valores presentes nas histórias de vida.

Conforme afirma Nóvoa (1992, p. 7), “[...] não é possível separar o eu pessoal do eu profissional”. Assim, pensando sobre o percurso de vida, o sujeito manifesta sua subjetividade e interpreta suas ações no plano individual e coletivo, para entender e construir sua identidade profissional. Ao contar para si e para o outro, apresenta-se um caminho produtivo de construção da própria existência, que vai da trajetória de vida pessoal para a profissional, tornando possível se reconhecer e se reinventar.

Vale ressaltar que esta pesquisa baseou-se na perspectiva da Escola de Tempo Integral, para atingir os objetivos propostos, direcionando-se nas seguintes categorias: Educação de Tempo Integral, Prática pedagógica, Desafios didático-pedagógicos. Essas categorias são coerentes com o tema proposto: Desafios didático-pedagógicos e possibilidades da prática dos professores: um estudo de caso no Centro de Ensino de Tempo Integral Marcos Parente, no município de Picos, no semiárido do Piauí. Diante da resposta dos docentes ao questionário, percebeu-se que as atividades educativas pedagógicas realizadas no cotidiano da escola de tempo integral são bastante variadas.

Na análise das respostas aos questionamentos, os sujeitos destacaram as seguintes ações: a acolhida diária, que ajuda a fortalecer as relações interpessoais da comunidade educativa, pois no *Centro de Referências em Educação Integral*, a educação integral diz respeito à integralidade do sujeito, ela se propõe trabalhar com o ser humano de forma mais ampla. Sendo assim, o conceito de educação integral vai além dos aspectos de racionalidade ou cognição, pois é importante, também, o olhar, as artes, a estética e a música. Dando significado ao desenvolvimento das dimensões afetivas, artísticas, espirituais, os valores, a saúde e o corpo. O ponto principal que envolve a afetividade tem a ver com outra lógica de aprendizagem. Por esse caminho, enfoca uma aprendizagem inserida na vida em todas as dimensões do saber, do saber ser, do saber fazer e do saber conviver. Torna-se, portando, um desafio trabalhar a ressignificação das ações pedagógicas.

A realização dessas atividades educativas pedagógicas vem confirmar o que defende Gadotti (2009, p.11) ao se pronunciar sobre o enfrentamento desta questão básica:

A educação integral melhor se concretiza se, além de a defendermos teoricamente, organizarmos processos e projetos “eco-político-pedagógicos” que nos ajudem a

estabelecer prioridades de ação e nos orientem sobre as reais necessidades em termos de recursos e condições gerais de infraestrutura para que ela aconteça.

Nessa panorâmica, percebe-se que o Centro Estadual de Tempo Integral Marcos Parente, está organizando processos e projetos amplos, não se resumindo ao aspecto cognitivo, mas na ampliação da formação, pois a aprendizagem não se resume apenas ao aspecto cognitivo, mas na diversificação da formação da criança e do adolescente, contemplando dimensões culturais, políticas, afetivas, sociais. Pode-se destacar, também, que o processo educativo está atingindo outros espaços fora e além do Centro de Tempo Integral. Isso significa investir na educação, tendo em vista um ensino de qualidade que responda aos desafios da modernidade, que proporciona oportunidades para a nova geração viver e contribuir para uma sociedade nova e renovada.

Outro aspecto da educação integral que se deve repensar é a formação continuada dos profissionais dessa modalidade de educação, que deve ser prioritária. Segundo Charlier (2001), no sítio www.clientes.pontocriativo.com.br/cei/ensinofundntal.formaçãocontinuada, a “formação é um elemento de desenvolvimento pessoal e profissional do professor, mas ela também faz parte do investimento das instituições escolares, por estas atuarem como disseminadoras educativas”.

Continuando a análise, ao serem interrogadas acerca dos *Cursos de formação continuada realizada da experiência de Tempo Integral*, e forma de acesso, pode-se inferir pelas expressões que a formação dos educadores na Escola de Tempo Integral Marcos Parente mostra contradições. De um lado, apontam que a Secretaria Estadual de Educação oferece variadas formações dentre elas: formação no canal educação, chão da escola, intensificação com encontros *online*, reuniões pedagógicas, acompanhamento psicopedagógicos, curso sobre educação de tempo integral. Por outro lado, também fazem a seguinte crítica: “São vários os cursos ofertados, mas muitos deles trazem um conteúdo vazio ou descontextualizado da realidade vivida pelos professores”. Outro docente fez referência: “realiza a formação, porém não diretamente voltadas para educação de Tempo integral”. Outros dois entrevistados relataram: “ (...) tivemos poucos cursos com relação ao modelo de Tempo Integral”, continuando afirmou “Considero essencial, mas que seja pensada de forma prática e não política, como muitas vezes ocorre”. Percebe-se um anseio dos docentes por uma formação continuada dentro da realidade. Assim, para Nóvoa (1992, p.55) “a formação contínua é a saída

possível para a melhoria da qualidade do ensino, dentro do contexto educacional contemporâneo”.

Ainda discorrendo sobre a formação de educadores e educadoras sobre *Sugestões para as futuras formações continuadas no CETI*, os sujeitos destacaram pontos importantes como: “Poderia ser oferecido mestrado gratuitamente para todos os professores”, complementando afirmou: “A SEDUC, poderia oferecer mestrado e mais cursos para os professores, sempre estarem melhorando sua prática. Aprender faz bem”. Nesses depoimentos, percebe-se que a Escola oferece formação continuada, mas ainda não atende aos anseios dos docentes para que seja oferecida mais oportunidades de formação na linha da educação integral.

Continuando as contribuições dos sujeitos pesquisados, em referência às sugestões de formação continuada, apontaram: “Oficinas práticas sobre as questões socioemocionais”, acrescentando a “afetividade”; “oficinas de recursos didáticos que a escola possui e que pouco são utilizados”; “como motivar os alunos”; “metodologias ativas” e “busca ativa de pais e alunos”. Diante disso, percebe-se o anseio dos docentes por formação, reafirma-se que para melhorar a qualidade da escola pública é preciso investir na formação continuada do professor, como oportunidade qualificação contínua e maior eficiência no agir pedagógico.

A formação faz parte do processo de construção da identidade profissional do professor, por meio de estudos, observações e pesquisas, reconhecendo-se como fomento para o processo de ensino-aprendizagem. Pimenta (2000, p.19) destaca que a “identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão, [...] também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente, [...] de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações de saberes”.

Então, constitui-se um conjunto de ações inter-relacionadas e, que muitas vezes, não são levadas em conta na implementação de programas de formação. A insuficiência da relação entre as dimensões teóricas e sua aplicabilidade é umas das grandes lacunas relatadas pelas professoras. A esse respeito, Charlot (2005, p. 89), destaca:

“Ensinar” e “formar” são dois termos já antigos, posto que aparecem no francês, respectivamente, no fim do século XI e na metade do século XII. Ensinar deriva de “insignire” (ou “insignare”): sinalizar; formar deriva de “formare”: dar forma. Entretanto, a partir da segunda metade do século XIX, e ainda hoje, o termo “formação” remete à “formação profissional”. Ele não se impôs com essa restrição sem dificuldade, uma vez que subsiste o termo “aprendizagem”, que era empregado no tempo das corporações, e que são igualmente empregadas as expressões “ensino

profissional” e “educação profissional”, mas essa ancoragem da palavra formação no universo da profissão nos fornece um primeiro ponto de referência.

Continuando a análise da entrevista realizada, ao questionar sobre: *Análise sobre compreensão de tempo integral*, os professores e professoras apontam que existe no cotidiano escolar, uma atividade profissional que se sustenta numa junção de saberes, que vão se construindo e se formando tornando-se em sujeitos prático-reflexivos. Sendo assim, de acordo com a compreensão de tempo integral, alguns responderam: “ (...) foi uma nova realidade. Aprendi e aprendo muitas coisas todos os dias”; “Acredito que, nessa modalidade, os alunos e professores podem vivenciar e trocar um maior número de experiências e aprendizagens”; “ (...) até o momento tem sido positiva, principalmente no que se refere ao desenvolvimento pessoal e educacional dos alunos, pois nesse tipo de regime por passar mais tempo na escola, o aluno se mantém afastado de ambientes/pessoas nocivas. Contudo para os professores é um pouco complicado pela falta de flexibilização dos horários”; “Desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural e se constituir como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais.”; “É uma educação transformadora, pois formamos os alunos em várias dimensões. Dando aos mesmos a oportunidade de seguir seu próprio caminho. Garantindo seu desenvolvimento: Físico intelectual e emocional”.

Como se observa, os relatos das professoras imprimem um olhar atento para o que é produzido pelo colega como ações significativas que venham a contribuir para a prática docente, isto é, um saber de pura experiência (FREIRE, 1996). A esse respeito, tem-se ainda que:

Diante dessa situação, os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais, são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência” (TARDIF, 2002, p. 54)

E, quando questionados sobre *os fatores que dificultam a prática na escola de tempo integral*, apontaram: “Insatisfeita, ainda há muito a ser feito para chegarmos a uma efetiva educação.”; “Temos que enfrentar, além dos déficit de conhecimentos, os problemas que nossos alunos enfrentam em casa. Isso traz muito atraso para eles, muitos não têm o mínimo de estrutura familiar, o que acaba atrapalhando em sua aprendizagem”; “Alunos desmotivados e com problemas familiares, falta de infraestrutura e recursos tecnológicos”; “O principal desafio

é a falta de interesse por parte de alguns alunos. E a pouca participação dos pais ou responsáveis”. Observa-se que os desafios apontados pelos sujeitos da pesquisa, na sua maioria, está na ausência da família no acompanhamento aos filhos.

Enfim, a ausência da família no processo de aprendizagem dos alunos é uma realidade relatada pelos docentes, sendo um aspecto que dificulta, que interfere na qualidade da aprendizagem. Ainda sobre isso, responderam: “ (...) a família comparece apenas em eventos ou para buscar materiais, garantir a bolsa família (...) A escola, nós professoras, terminamos sendo os únicos responsáveis pela aprendizagem dos alunos”, conclui. Ressalte-se, que esse ponto é fundamental, pois os docentes colocam como “*importância primordial*” a participação da família, pois essa ausência dos pais na vida escolar dos alunos, interfere no processo de ensino-aprendizagem. Argumentam que o docente não pode assumir esse papel que cabe à família, e isso reflete diretamente nos alunos, porque não tem o apoio em sua casa para ajudá-los. Esse fato é um dos maiores desafios dentro do processo do saber sistematizado, pois a educação é dever do Estado, da família e da Sociedade.

Diante dessa realidade, é preciso que essa educação estabeleça novos objetivos que norteie a escola de tempo integral, o que tão bem nos teoriza Gadotti (2009, p.38) quando destaca outros objetivos que a escola de tempo integral deve nortear: criar hábitos de estudo e pesquisa; cultivar hábitos alimentares e de higiene; suprir a falta de opções oferecidas pelos pais ou familiares; ampliar a aprendizagem dos alunos além do tempo em sala de aula.

Nessa panorâmica, a escola de tempo integral deve proporcionar estudos complementares e atividades de esporte, cultura, lazer, estudos sociais, línguas estrangeiras, cuidados de saúde, música, teatro, cultivo da terra, canto, ecologia, artesanato, corte e costura, informática, artes plásticas, potencializando o desenvolvimento da dimensão cognitiva e, ao mesmo tempo, afetiva e relacional dos alunos, dentre outras.

Esses objetivos visam melhorar o que é específico da escola: a aprendizagem. Trata-se de ampliar os espaços de aprendizagem em parceria com a comunidade. Nesse sentido, afirma José Fortunati (2007, p.38-39), Secretário de Educação do Estado do Rio Grande do Sul:

Tenho a convicção de que a o projeto da Escola de Tempo Integral pode contribuir, de forma decisiva, para a construção da cidadania dos estudantes das escolas públicas que fazem parte das famílias de baixa renda.

As atividades complementares, que podem ser colocadas à disposição dos alunos no turno inverso, podem compensar, em grande parte, as lacunas que o meio social não lhes permite alcançar. A escola continua sendo o grande e quase sempre o único instrumento de transformação e de ascensão social de que dispõem milhões de brasileiros na difícil e complexa luta pela conquista de uma vida mais digna em nosso país.

Neste novo contexto de trabalho, acredita-se que a vivência dos sujeitos tende a enriquecer à medida que agregam outras experiências construídas nos diferentes contextos socioeducacionais, bases teórico-metodológicas e trocas de saberes realizadas com seus pares.

Quando indagados sobre *Diferenças do ser professor regime parcial e integral?*, eles responderam: “O foco está em conhecer melhor o aluno e seus pares; no regime integral o professor conhece melhor seus alunos visto que passa mais tempo com eles, além disso, destaco a possibilidade do professor se dedicar a apenas uma escola, tornando seu trabalho um pouco mais eficiente”. Em relação ao tempo, no regime integral, o aluno passa mais tempo em contato com muitos tipos de conhecimentos. Outra resposta dada: “O professor de regime integral tem que ter disponibilidade e muita responsabilidade para assumir uma escola de regime integral. No regime parcial o professor ministra suas aulas e pronto. Regime integral não. Tem que ter aquele tempo dedicado à escola. Professor regime integral cria um vínculo, com os alunos, que se estabelece não pelo tempo de permanência, apesar de esse ser um fator favorável, mas pelo currículo que articula o conhecimento, que integra os saberes e assim projeta os estudantes para a vida. Professor em regime parcial não tem como criar um vínculo tão efetivo pois o tempo de convívio com os alunos é curto.” Percebe-se, nesse depoimento, a disponibilidade e a preocupação com a educação do aluno, bem como com sua formação como cidadão. Na verdade, não há diferenças de tratamento entre os dois regimes, pois, tanto no regime parcial como integral, o docente deve manter a responsabilidade, o compromisso com o processo de ensino-aprendizagem, com o aluno, família e demais participante do processo.

O professor do regime parcial tem uma participação limitada nas atividades da escola, pois, muitas vezes, ministra suas aulas e não pode participar de outras atividades desenvolvidas, porque trabalha em outras escolas ou instituições. O docente do regime integral fica mais tempo presente na escola e, assim, participa, efetivamente, dos trabalhos que nela são desenvolvidos. E, por ficarem mais tempo com os alunos, é possível conhecê-los melhor e saber um pouco da realidade à qual estão inseridos. A partir disso, é possível traçar estratégias para o desenvolvimento de atividades que promovam a aprendizagem significativa, considerando que o docente tem o horário estendido dentro escola de tempo integral, conhecendo melhor o aluno, os problemas enfrentados como também as dificuldades.

Assim, neste âmbito que se apoia no espaço-tempo, os professores convivem com uma gama de situações que os mobilizaram em busca de novas leituras de mundo, conhecimentos

ressignificados que somam capacidade intelectual com maturidade profissional. Esse engajamento é, de tal forma, que o professor passa a adotar um novo olhar, analisando as questões que demandam da sua realidade escolar, de forma mais significativa. Centrado na sua realidade atual, os docentes dos CETI analisam seu passado e presente profissional, tecendo as diferenças e as semelhanças, os benefícios e os sacrifícios, as vantagens e desvantagens de ser professor no sistema integral.

Sendo assim, pode-se perceber que o profissional docente entende o tempo integral como grande aliado para conhecer melhor o aluno, pois provoca a necessária aproximação, abrindo-se um canal para interferir de forma positiva na vida do aluno, que muitas vezes não tem o apoio da família no contexto escolar. Com a maior tempo junto ao aluno, o professor passa a conhecê-lo, tendo mais condições de intervir nesse processo de aprender e ensinar, com um olhar completo e não apenas como aluno em um curto espaço de tempo.

Destarte como ressalta PADILHA:

Educação Integral não é a mesma coisa que tempo integral ou horário integral. Ela também não se refere apenas a determinados espaços ou tempos de aprendizagem, como se a educação tivesse que acontecer apenas dentro dos calendários fixos, seriados ou ciclados, e, menos ainda, apenas no âmbito da escola. Quando nos referimos à Educação Integral, além das dimensões da formação humana, estamos tratando de abrir a mente e o coração para as diferentes possibilidades de ensino e de aprendizagem que formos capazes de realizar. Trata-se de articularmos saberes a partir de projetos integrados e integradores, de ações e parcerias intersetores e interculturais. (ANTUNES, PADILHA, 2010 p.10).

Somente pensando a educação no seu conjunto pode-se fazer dessa escola de tempo integral uma escola prazerosa, que ultrapasse os muros da instituição, envolvendo assim, alunos, docentes, família, enfim, a comunidade escolar como um todo.

Quando questionados sobre: *Críticas acerca do funcionamento da escola de tempo integral?*, os participantes responderam: S1: “Ainda falta muito o que melhorar. Do lado estrutural e de pessoal também. Uma escola de regime integral requer tanto espaço físico como pessoal. Falta ainda também bastante recursos”; S2: “Infraestrutura, principalmente na biblioteca, negligência de alguns profissionais e falta de outros profissionais”; S3: “penso que a família poderia ser mais inserida no ambiente escolar, vejo que muitos responsáveis pelos alunos utilizam a escola como forma de “se livrar” de suas responsabilidades, a escola se torna uma espécie de depósito de adolescentes, além disso, acredito que se tivesse uma flexibilização maior com relação a jornada de trabalho dos docentes também seria mais proveitoso”; S4: “A observação que deixo aqui sobre as escolas de tempo integral é que os governantes devem aparelhar da melhor forma possível para que o ambiente seja harmonioso, interessante,

agradável, já que, são nove horas diárias, e caso não haja conforto, o processo se torna cansativo e desestimulante”; S5: “Ainda falta estrutura física adequada para realização de algumas atividades”; S6: “espaços inadequados para o descanso, esportes e teatro”; S7: “Crítica construtiva. Como o aluno passa o dia na escola. Deveria ter um dia de lazer. Gincanas educativas usando o que ele já aprendeu”; S8: “Falta investimento na estrutura das escolas, para que os profissionais que nela trabalham desenvolvam o seu trabalho de uma maneira mais eficiente. Outro fator importante é que nas escolas não tem espaços adequados e confortáveis para os alunos”; S9: “A escola poderia fazer mais reuniões para conversar com os alunos sobre a importância da escola em todos os aspectos”.

Cumprir observar que as críticas acerca da escola de tempo integral são muitas, desde a estrutura física, condições de recursos humanos até os materiais. Apontam que para se ter um ensino de tempo integral, eficiente e prazeroso, seria necessário espaço adequado, aumento de práticas de lazer e de teatro, assim, como um engajamento maior da família.

A crítica dos sujeitos reflete as questões vivenciadas na escola, sugerindo o direcionamento para uma necessidade a ser equacionada ou neutralizada, através de medidas de superação e afirmação da proposta curricular. Constata-se a esperança aguçada, pois acreditam na realização da proposta de ensino de tempo integral, mas advertem que essa escola tem uma função a exercer, mas sozinha não avançará para seu objetivo, portanto, é emergente a construção de parcerias com outros sujeitos e instituições. Considerando as críticas do S9, que também acredita nesta proposta, como uma possibilidade de o aluno construir seu conhecimento, conectando-se com o mundo real e como ascensão à vida profissional com melhor desempenho.

Cumprir reconhecer que a escola é um espaço formativo dentro da conjuntura das questões sociais, políticas, econômicas, culturais e educacionais e que possui como função sistematizar a formação de sujeitos que emergem das diferentes origens. E, assim, este espaço se configura na amplitude das diversidades compreendidas pelas diferentes identidades, crenças e costumes que, de forma dialética, definem a própria natureza filosófica da escola. Este é um movimento que ocorre em qualquer ambiente de educação formal, portanto, o CETI Marcos Parente, como instituição escolar, também está incluído nesta mesma conjuntura e diversidade.

As leituras dessas narrativas traduzem o sentimento dos professores e estão relacionados intimamente com as questões diárias da prática educativa, contudo, de igual modo, relacionadas aos alunos, que se sentem igualmente afetados. Colocando-se na centralidade dos desafios que

comumente despontam do interior da escola, Sacristán (2005) expõe em seu livro “O aluno como invenção” sua crítica em torno dos espaços escolares asseverando que:

As escolas são uma invenção cultural singular caracterizada por sua aparência física reconhecível, uma forma de utilizar o espaço e o tempo, um modo de desenvolver a atividades dos alunos (de aprender, de levar uma vida social, etc.), desempenhar certas funções e se relacionar com o mundo dos mais velhos. É um meio institucional regulado pelos adultos que, em princípio, não foi pensado para satisfazer as necessidades dos menores, tal como hoje os concebemos. Suas carteiras, seu horário, a sucessão de grau e de níveis, o conteúdo dos currículos, as provas, seus professores especializados, etc. não foram constituídos graças aos menores nem, necessariamente, pelo bem deles; em todo caso, terão sido para o que queremos fazer deles. A ordem escolar segue uma lógica econômica, de interesses nacionais, tem a finalidade de reproduzir rotinas convencionadas pela tradição, de discipliná-los, etc., todo um regime de vida para o menor, transformado em aluno com base em um sistema escolar que é prévio a ele. A lógica das finalidades das escolas não tem como referência prioritária as crianças e os jovens, embora todos os esforços sejam nesse sentido. (2005, p. 138)

A escola assim inventada pode condicionar além do aluno, o professor que se vê cercado pela estrutura organizacional, sem iniciativa para romper com a apatia e os formatos traçados pelos Sistemas de Ensino. Contudo, a escola reinventada como espaço de aprendizagens e articulação com a vida social, precisa ser reconhecida e acreditada pelo professor que assume o compromisso de formar o aluno numa perspectiva de educação integral. Acredita-se que é, neste horizonte, que o professor deve lançar seu olhar para visualizar a proposta do CETI como um projeto possível de se realizar.

As questões respondidas pelos sujeitos da pesquisa revelam que, mesmo diante dos desafios vivenciados, estão dispostos ao exercício da profissão, pois reconhecem a importância do ensino de Tempo Integral para a formação e o crescimento do aluno em todas as suas dimensões da vida. Com isso, acreditam na proposta de Tempo Integral do CETI Marcos Parente como uma possibilidade viável para o desenvolvimento de uma educação integral que, por meio da ampliação do tempo escolar, o professor possa desenvolver práticas educativas significativas para a formação técnica, humana, política e ética, ou seja, uma formação intelectual, ontológica e axiológica de crianças, jovens e adolescentes, formando, assim, uma sociedade renovada.

Reconhece-se que educar se constitui numa tarefa complexa que envolve toda uma conjuntura de situações, condições e instituições. Com isso, a tarefa exige esforço, determinação, políticas direcionadas, conhecimento e profissionalismo para que os percalços emergentes dos contextos internos e externos à escola, não sejam obstáculos às intenções e

ações educativas que comumente são visíveis na escola e sentidas pelos professores dos CETI Marcos Parente.

7 PRODUTO EDUCACIONAL

7.1 Descrição, elaboração e aplicação do produto educacional

O Mestrado Profissional em Ensino tem como característica específica estabelecer a criação de um produto educacional, através da pesquisa realizada pela mestranda, utilizando o método de observação da realidade de uma instituição de ensino que atue na Educação Integral, para constatar um determinado problema, propondo soluções, baseadas em uma investigação criteriosa, seguindo o método de pesquisa bibliográfica, observação da realidade, aplicação de questionamentos aos sujeitos envolvidos e, culminar na elaboração de um documento contribua de forma significativa no ambiente escolar pesquisado.

O produto educacional articula o aprendizado acadêmico ocasionado na pesquisa com a sua execução em produtos e métodos educativos focalizados às exigências da sociedade e às falhas particulares do assunto estudado.

Dessa forma, o produto educacional necessita ser uma obra de reflexão habitual dos discentes e pesquisadores no ambiente escolar. Em que, por meio dessas provocações, o conhecimento se transforme em novas práticas. A partir das concepções de Silva e Souza:

Ao elaborar um produto educacional é preciso considerar, ainda, as especificidades e os desafios do mundo atual, que demanda uma formação ampla, abrangente, que forme cidadãos reflexivos, críticos para atuar na sociedade com compromisso e responsabilidade, isto é, um produto educacional inovador e desafiador. (SILVA e SOUZA, 2018, p.4).

Nessa visão, o produto educacional necessita ter como principal objetivo despertar um pensamento de contribuição para minimizar os problemas apontados na pesquisa. Assim, contribuir para solução dos problemas contemporâneo da educação, superando dessa forma o papel de ser somente um procedimento ou tática de ensino.

Sendo, assim, analisando as particularidades e as competições da atualidade, o modo de pensar dos educadores frente aos obstáculos que a instituição encara. O produto final será resultado da sistematização dos dados encontrados como forma de atender aos objetivos propostos na pesquisa.

O objeto educacional elaborado após a pesquisa consiste em um *e-book* em formato

digital para atender à necessidade dos professores que trabalham na escola. Segundo Gama (2006) entende-se que:

O livro eletrônico se refere a uma publicação digital não periódica, quer dizer, que se completa em um único volume ou em um número predeterminado de volumes e que pode conter textos, gráficos, imagens estáticas e em movimento, assim como sons. Também se nota que é uma obra expressa em várias mídias armazenadas em um sistema de computação. Em suma, o livro eletrônico se explica como uma coleção estruturada de bits que pode ser transportada e visualizada em diferentes dispositivos de computação. (2006, p. 12).

O *e-book* será um material de sugestões, estratégias, intitulado de: Quatro Eixos Estruturantes, que poderá ser um suporte para docentes e educadores com as informações que esse produto traz. Acredita-se, com esse produto, suprir as dificuldades apontadas pelos pesquisados e pontos abordados nas questões analisadas. O *e-book* será um excelente aliado ao professor nas suas práticas diárias de sala de aula. A elaboração desse produto passou por várias etapas, que serão detalhadas a seguir.

No planejamento da criação do produto foi utilizada, de maneira adaptada, o aplicativo *Canvas*, e no *word* em formato PDF, estratégia que auxilia nas imagens lúdicas que se tem do plano para criação do produto e permite também visualizar o planejamento de forma clara e sucinta. Por isso, os parágrafos seguintes irão detalhar, apresentando de forma minuciosa cada parte do planejamento da elaboração do produto.

A criação do *e-book* justifica-se, pois baseia-se nas dificuldades encontradas pelos docentes que atuam no CETI Marcos Parente, propondo soluções para a melhoria da prática de ensino em sala de aula, contribuindo no desenvolvimento de uma proposta de aula mais dinâmica, tendo a participação dos seus alunos através dos conhecimentos sobre suas preferências, por meio da escuta e conhecimento de suas particularidades. Além disso, possui orientação aos docentes e gestores, como também, inclui a família numa participação efetiva na relação família e escola. Dessa forma, o objetivo de confeccionar um *e-book* com *Quatro Eixos Estruturantes*, até setembro de 2021, para que os professores possam ter acesso pela leitura, colocando em prática as sugestões. Vale ressaltar que, o produto educacional e-book, é um grande benefício e de fácil acesso, com orientações claras, de acordo com a realidade apontada pela pesquisa. A leitura e a consulta do material poderá ser feita a qualquer momento, de forma digital, pelo aparelho celular, ou pela versão impressa que ficará disponível na sala dos professores e professoras e na biblioteca da escola.

O *e-book* tem como seu público-alvo os professores da escola, Centro de Ensino de Tempo Integral Marcos Parente localizada na cidade de Picos-PI, que terá suas versões digital

e impressa. Esse produto foi elaborado pela mestrandia Maria de Lourdes Rufino Leal sob a orientação da professora Dra. Simone Cesar da Silva.

As etapas de elaboração desse produto educacional foram de janeiro a setembro de 2021, sendo que a fundamentação teórica se deu entre os meses de janeiro a junho, aplicação da pesquisa no mês de julho, a análise da pesquisa ocorreu no mês de agosto e a elaboração e revisão do produto em setembro.

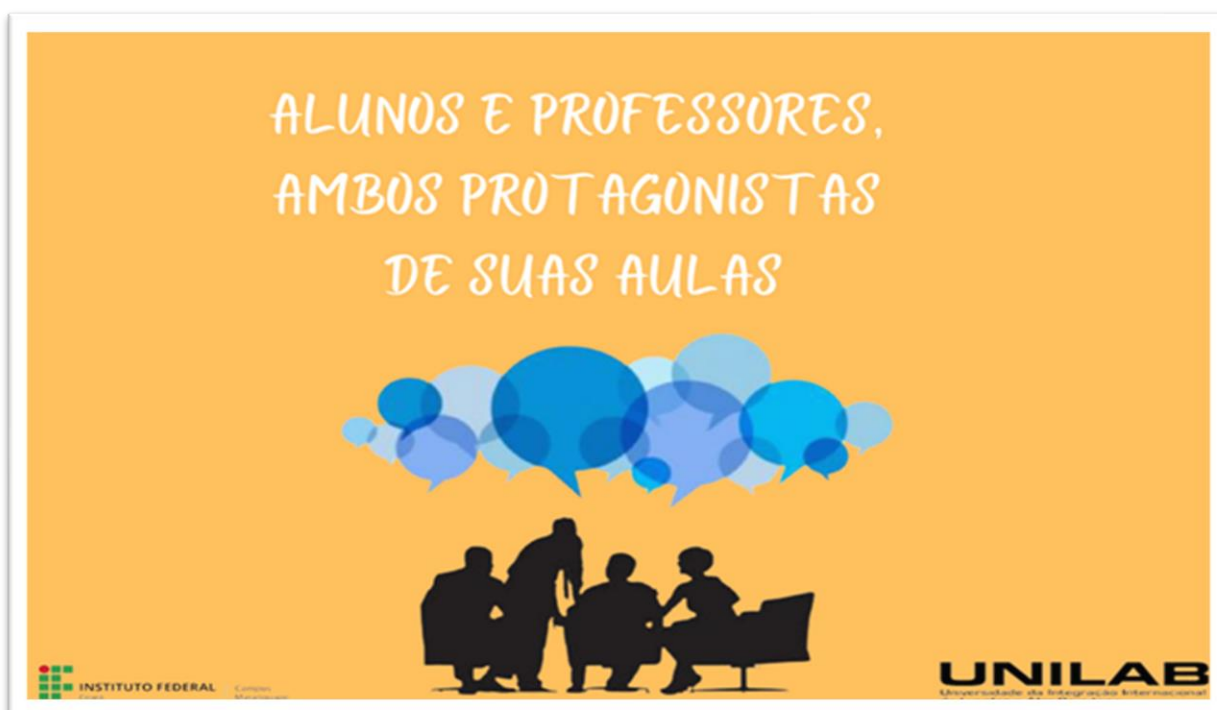
Após a pesquisa bibliográfica e análise dos dados, chegou-se à construção do *e-book* que tem como título: *Alunos e professores, ambos protagonistas de suas aulas*. Trazendo Quatro Eixos Estruturantes, que contribuirá significativamente na relação entre professor e aluno, em seu processo de ensinar e aprender, além de despertar no educando o prazer de construir seu próprio conhecimento. O primeiro eixo: Escuta: *Construa juntamente com seus alunos\as*. O eixo é voltado para a questão da escuta, o diálogo entre professores e alunos para juntos construir suas aulas, objetivando, um maior engajamento do educando dentro da sala de aula. O segundo eixo: *Nossas Emoções: é preciso falar delas*, que evidencia as competências socioemocionais, não se pode conhecer as emoções dos outros sem conhecer algo da sua própria emoção. Essa proposta dá abertura para o aluno se perceber, falar de suas vivências pessoais e, assim, perceber como se deve compreender o sentimento uns dos outros tanto professores quanto aluno, para nossa melhor convivência em sala de aula. O terceiro eixo: *Aluno e Família fazem parte dessa aula*, as famílias precisam ser envolvidas na escola, fazer pequenos estudos com pais, sobre rotina de estudo, o que seus filhos estudam na escola, promover momentos de oficinas com temas que afligem o dia a dia das relações pais e filhos como: relações de amor e afeto entre pais e filhos, limites, disciplina, cuidado e respeito. O quarto eixo: *Tecnologia! Elas são a cara dos alunos\as*, a tecnologia faz parte do nosso dia, da nossa prática, assim como faz parte do aluno, todos imersos em um mundo tecnológico, para conectar nossa sala de aula envolvendo o aluno é um desafio possível. Para tanto, faz-se necessária uma tecnologia voltada ao aprendizado, que garanta a diversidade de informações, a multiplicidade de possibilidades e as maneiras de proporcionar o conhecimento. Dominar essas tecnologias e suas capacidades, pode ser a chave para atingir um nível exitoso de ensino, fazendo das aulas momentos de aprendizado criativo e prazeroso.

Dessa forma, o produto educacional elaborado por esta pesquisadora, poderá ser um grande aliado dos professores, inclusive ser apresentado no planejamento escolar, proporcionando o conhecimento para fundamentar discussões e reflexões entre os educadores

de escolas de tempo integral e suas práticas exercidas. O ambiente escolar por vezes pode ser um local de muita cobrança técnica, limitação na formação continuada e a rotina se faz cansativa. Os educadores vivem no piloto automático, preocupados em repassar o conteúdo, seguir a programação, sem se preocupar com o interior e o contexto onde esses alunos estão inseridos. Então, o e-book contribuirá de forma efetiva no desenvolvimento do professor e consequentemente, para o aluno, resultando na prática de sala de aula, nas avaliações da aprendizagem e crescimento crítico do cidadão.

Desse modo, espera-se que o produto educacional contribua de forma positiva com a didática dos educadores da escola de tempo integral em sala de aula, trazendo melhorias significativas para a aprendizagem dos educandos e seu crescimento pessoal e intelectual, subsidiando, assim, toda a comunidade escolar. Portanto, segue, a apresentação do *e-book* com os quatros eixos estruturantes educacionais.

Figura 1- Produto educacional (Capa)



Fonte: elaboração própria (2021)

Figura 2- Produto educacional (Sumário)

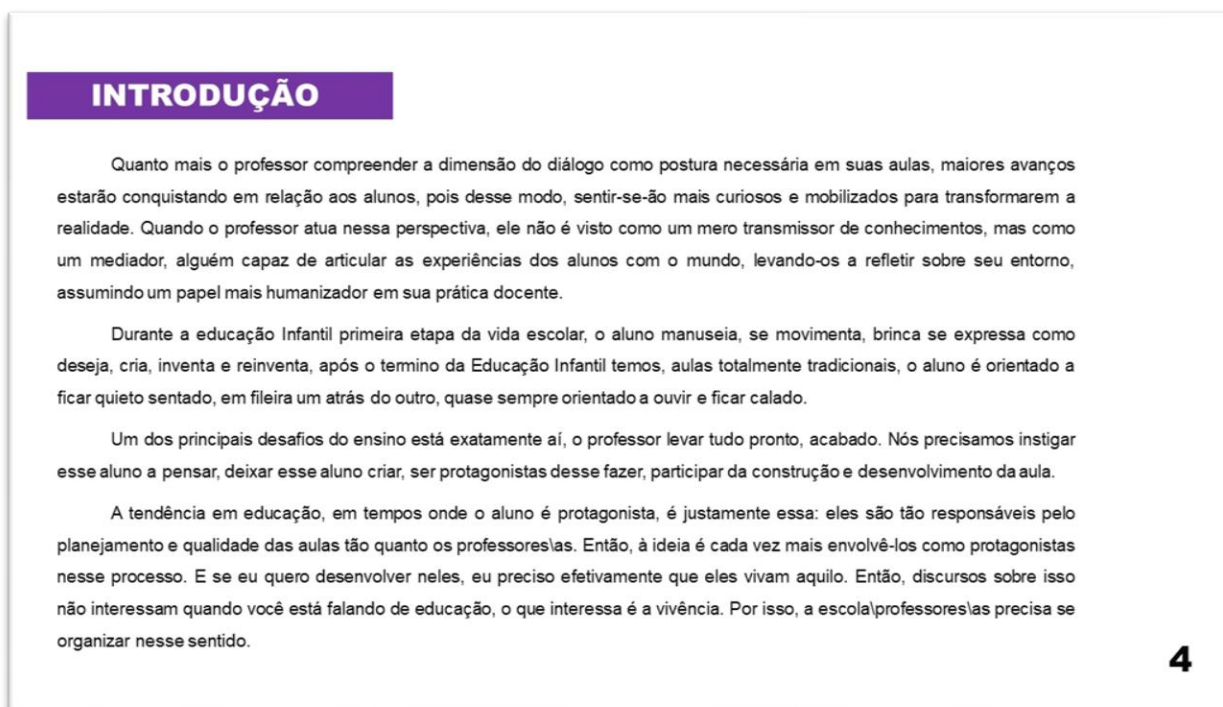
Sumário	
Introdução.....	4
Eixo Estruturante 1.....	7
A escuta: construa juntamente com seus alunos/as	
Eixo Estruturante 2	10
Nossas Emoções: É preciso falar delas	
Eixo Estruturante 3	16
Aluno e Família fazem parte dessa aula	
Eixo Estruturante 4.....	20
Tecnologia! Elas são a cara dos alunos/as	
Conclusão.....	26
Referências.....	27

Fonte: elaboração própria (2021)

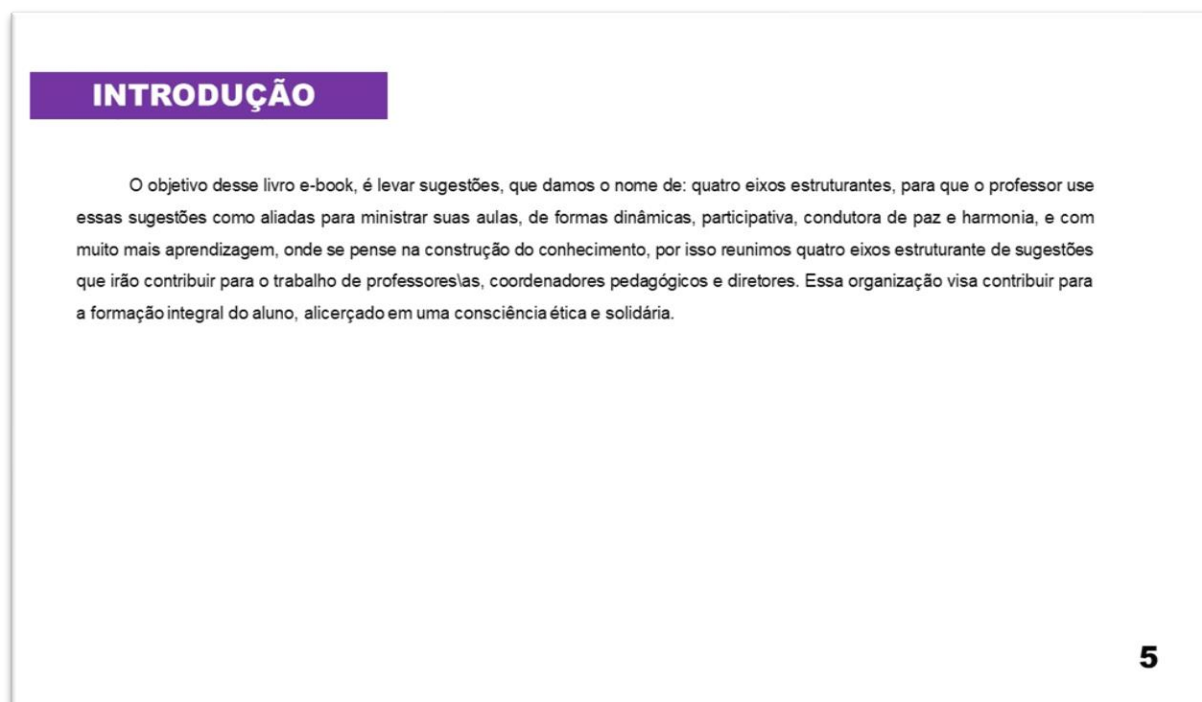
Figura 3- Produto educacional (Introdução)



Fonte: elaboração própria (2021)

Figura 4- Produto educacional (Introdução)

Fonte: elaboração própria (2021)

Figura 5- Produto educacional (Introdução)

Fonte: elaboração própria (2021)

Figura 6- Produto educacional (Eixo Estruturante 1)



Fonte: elaboração própria (2021)

Figura 7- Produto educacional (Eixo Estruturante 1)

EIXO ESTRUTURANTE 1
A ESCUTA: CONSTRUA JUNTAMENTE COM SEUS ALUNOS\AS.

Procure escutar seus alunos(as), encontre maneiras de como eles podem expressar como desejariam que fossem suas aulas, que assuntos gostariam de discutir e como poderiam fazer isso?

Após ouvir o que os alunos têm a dizer faça anotações, releiam para eles e procurem introduzir dentro da proposta curricular os conteúdos que irão contemplar as sugestões que os alunos trazem. A escuta e o olhar são base, uma boa atuação em sala de aula, a dialética escuta e fala andam juntas. O professor é o profissional da fala, falem mais falem num contexto de diversidade, falar e escuta são faces da mesma moeda, falar e escutar é interação.

Para Rinaldi (2012) a escuta como premissa de qualquer relação de aprendizado que é determinado pelo "sujeito aprendiz" e toma forma na mente desse sujeito por meio de ação e da reflexão, que se torna conhecimento e aptidão por intermédio da representação e da troca.

Rinaldi (2012) sugere que a escuta não é fácil:

Exige uma profunda consciência e a suspensão de nossos julgamentos e, acima de tudo, de nossos preconceitos; demanda abertura de mudança. Requer que tenhamos claro a nossa mente o valor desconhecido e que sejamos capazes de superar as sensações de vazio e precariedade que experimentamos sempre que nossas certezas são questionadas. (RINALDI, 2012, p.125).

7

Fonte: elaboração própria (2021)

Figura 8- Produto educacional (Eixo Estruturante 1)

EIXO ESTRUTURANTE 1
A ESCUTA: CONSTRUA JUNTAMENTE COM SEUS ALUNOS\AS.

Deste modo, percebe-se que o professor deve favorecer esses momentos de interações em sala de aula com alunos sem se perder do contexto de Educação, disponibilizando rodas de conversa, fazendo a mediação para a construção do conhecimento sem impor qualquer tipo de preconceito.

Procure elaborar junto com os alunos um contrato de convivência da dinâmica de suas aulas. Demonstre, fale para os alunos que está ali porque quer ensinar e os alunos querem e podem aprender, por isso vamos nos comprometer, em ajudar o outro, nenhum a menos, não vamos desistir. O professor precisa mobilizar, motivar o aluno, através do diálogo, sincero de acolhida e comprometimento, quando isso acontece no início das aulas, algumas pesquisas apontam até no primeiro dia de aula, pode sim trazer grandes benefícios à aprendizagem.

Outro ponto muito importante é sempre delegar, combinar com a turma o que pode organizar para próxima aula, como o professor tem o planejamento mensal, então ele pode discutir, antes o que vai se trabalhar no próximo encontro (aula) e já delega tarefas para que os alunos tragam para junto com o professor seja ministrada nessa aula, e assim possa haver uma interação maior de ambos.

8

Fonte: elaboração própria (2021)

Figura 9- Produto educacional (Eixo Estruturante 1)

EIXO ESTRUTURANTE 1
A ESCUTA: CONSTRUA JUNTAMENTE COM SEUS ALUNOS\AS.

É importante valorizar a diversidade de vivências dos jovens, com suas múltiplas realidades, e assim apropriar-se de conhecimentos que possibilitem a compreensão do mundo em que se vivem. Isso deve acontecer com liberdade autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Quando se imagina uma sala de aula, baseada no processo de interação, não se está pensando em um lugar onde cada um faz o que quer, mas num espaço de construção, de valorização e respeito, no qual todos se sintam mobilizados a pensarem em conjunto.

9

Fonte: elaboração própria (2021)

Figura 10- Produto educacional (Eixo Estruturante 2)



Fonte: elaboração própria (2021)

Figura 11- Produto educacional (Eixo Estruturante 2)

EIXO ESTRUTURANTE 2
NOSSAS EMOÇÕES: É PRECISO FALAR DELAS.

Muitos de nós, nossos pais professores, gestores, amadurecemos sem expor o que sentimos, muitos são frutos de suas criações familiares por isso, trazemos em nós resquícios dessa forma que somos criados, orientados por nossos pais, professores, isso muitas vezes dificulta as relações pessoais que temos. Pensando nisso é importante pensar o aluno no seu todo, onde ele está inserido, seus valores o seu eu. Daí a importância de proporcionar momentos, condições para que o aluno se abra fale como está se sentindo, para que exista um diferencial é necessário adentrar nas emoções dos educandos.

O contexto educacional contemporâneo vivencia um dos maiores desafios: promover o desenvolvimento integral do ser humano. Sobre esse assunto MORIN (2003, p.15) declara que: o ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, histórico e social. Sendo assim, é preciso considerar que a educação escolar precisa ampliar o leque de ações, para favorecer o desenvolvimento de saberes extras, de modo a atender aos diversos aspectos da formação humana, tendo em vista sua preparação para a vida.

No entanto, esse tema ainda não é devidamente propagado no espaço escolar. Sobre a importância das emoções no contexto educacional, Santos (2000, p. 22), acredita que:

A educação com objetivos exclusivamente cognitivos tem se mostrado insatisfatória, pois, apesar de tantos avanços tecnológicos, da televisão, de computadores e, multimídia utilizados no processo educacional, as novas gerações têm mostrado crescente falta de competência emocional e social.

Fonte: elaboração própria (2021)

Figura 12- Produto educacional (Eixo Estruturante 2)

EIXO ESTRUTURANTE 2
NOSSAS EMOÇÕES: É PRECISO FALAR DELAS.

De acordo com o pensamento do autor, pressupomos que o modelo educacional ainda vigente, dispõe na maioria dos casos, de recursos materiais necessários para o desenvolvimento cognitivo do estudante; porém, a sociedade contemporânea abstém-se de outras competências – afetividade, solidariedade, iniciativa, controle emocional, etc.; e por essa razão, exige que a escola cuide da formação humana em sua complexidade e totalidade, possibilitando ao homem relacionar-se de forma saudável, consigo mesmo, com o outro e com o mundo.

Com esse eixo pretendemos contribuir (estimular) com o estudo das emoções, ressaltando sua importância para a aquisição da aprendizagem; procurando evidenciar as relações emocionais existentes entre professor e aluno, mediante as práticas de ensino e aprendizagem;

As competências sócias emocionais é uma porta de entrada para tocar o aluno e sondar como eles/as se sentem, por isso é importante falar sobre empatia, perseverança, resiliência, que são desenvolvidas pouco a pouco, não se aprendem por transmissão direta, é principalmente as vivências diretas para que elas ocorram.

Nós professores temos um papel importante no desenvolvimento do aluno dando o exemplo. Por isso é importante trabalhar com o professor é a comunicação empática, comunicação assertiva. São estratégias em que ele aprende: quando alguém tem algum problema como eu posso me comunicar com ele para que ele se sinta compreendido? Quando estou bravo, como eu posso expressar a minha indignação sem ofender o outro, sem causar um dano?

12

Fonte: elaboração própria (2021)

Figura 13- Produto educacional (Eixo Estruturante 2)

EIXO ESTRUTURANTE 2
NOSSAS EMOÇÕES: É PRECISO FALAR DELAS.

Então quando o educador aprende a forma de lidar e desenvolver sua própria habilidade, ele melhora a qualidade das relações e possibilita que os alunos também vivenciem isso.

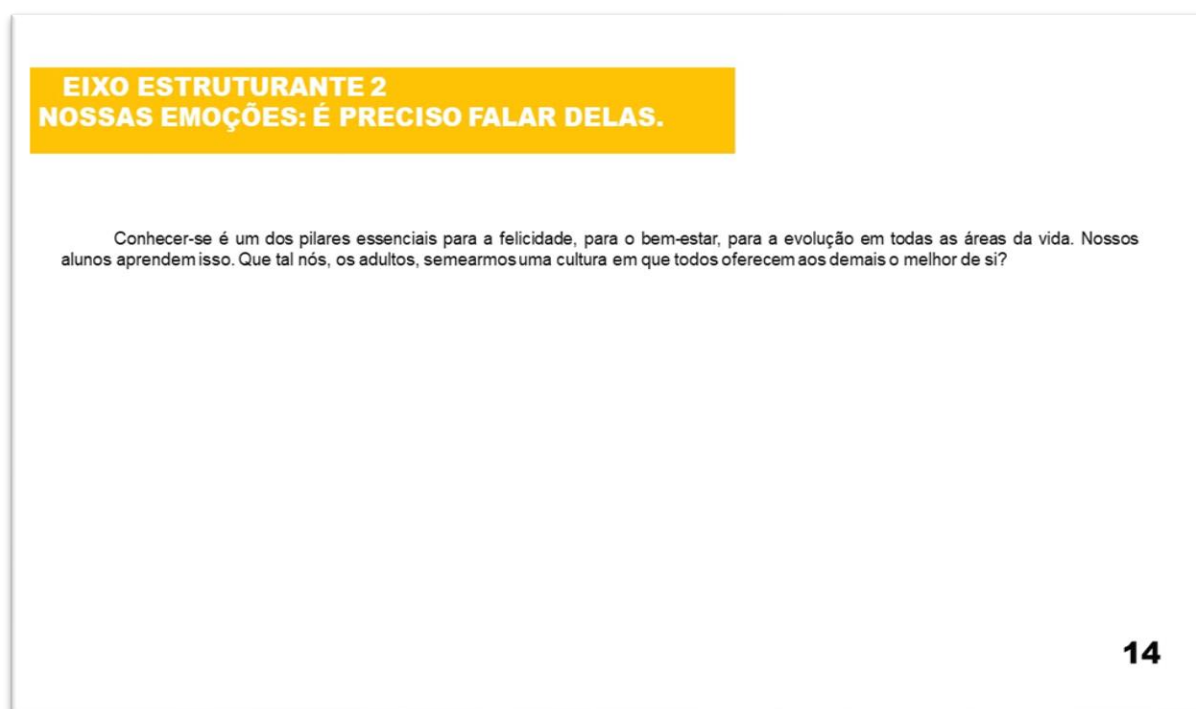
Muitos são os recursos existentes para adentrar nas emoções como: fichas com desenhos das emoções, pedir para eles desenhar e colorir como estão naquele dia, dessa forma abrir um debate sobre o tema. Filmes que tragam o tema, após assistir uma roda de conversa e preenchimento de ficha para ser trabalhado outros campos de competências.

Peça teatral feita pelos próprios alunos (as) com encenações sobre a temática, organizar grupos de pesquisa, dentro da própria escola desenvolver projetos que abordem a temática.

Somos conhecedores que não podemos lidar com as emoções dos outros sem conhecer algo de nossa própria emoção. Funciona mais ou menos assim; os alunos sabem que o professor está com raiva, mas que não conseguiu colocar aquilo sem que ele se sentisse ofendido, assim ele entendeu que passou do limite, mas ainda assim o docente não foi ofendido. Então um bom desenvolvimento, um bom trabalho da escola, necessariamente tem que trabalhar com seus professores as competências que lhes faltam. Podem ser competências de gestão de conflitos, ou justamente uma competência para lidar com os problemas de conveniência, mas você precisa trabalhar com eles pois, as competências são desenvolvidas muito das relações interpessoais. E a aula nada mais é que uma troca de relação entre esses pares.

13

Fonte: elaboração própria (2021)

Figura 14- Produto educacional (Eixo Estruturante 2)

Fonte: elaboração própria (2021)

Figura 15- Produto educacional (Eixo Estruturante 3)

Fonte: elaboração própria (2021)

Figura 16- Produto educacional (Eixo Estruturante 3)

EIXO ESTRUTURANTE 3
ALUNO/A E FAMÍLIA FAZEM PARTE DESSA AULA.

Há muito na escola se trabalha com a família por meio do chamamento para entrega de boletins e reclamações, a escola não pensa a família como seu aliado no fazer dessa aula, deixando-a de fora, chamando apenas nas festas e reuniões. No entanto a família é a grande aliada na formação dos filhos, mas por isso ela precisa ser trabalhada, visto que em muitas realidades essa família não se encontra sem condições de realizar esse cuidado ao aluno/ filho, esse acompanhamento.

Os estudos de Castro e Regattieri (2009) elegem como prioridade, dentre tantas funções importantes que a aproximação das escolas e das famílias pode ter a recuperação da singularidade do aluno visto no seu contexto mais amplo. Com base em um conjunto de pesquisas nacionais sobre o tema que destacam a importância do conhecimento e compreensão sobre os alunos, capacidade de comunicação e adequação das estratégias didáticas para o aumento da eficácia do trabalho pedagógico. Além disto, a participação das famílias deve ser vista como parte constituinte do trabalho e planejamento educacional (CASTRO, REGATTIERI, 2009).

As famílias precisam ser envolvidas na escola, fazer pequenos estudos com pais, sobre rotina de estudo, o que seus filhos estudam na escola, promover momentos onde seja desenvolvido oficinas com temas que afligem o dia a dia das relações pais e filhos como: conflitos familiares, relações de amor e afeto entre pais e filhos, limites, disciplina, cuidado e respeito.

16

Fonte: elaboração própria (2021)

Figura 17- Produto educacional (Eixo Estruturante 3)

EIXO ESTRUTURANTE 3
ALUNO/A E FAMÍLIA FAZEM PARTE DESSA AULA.

Outra possibilidade é criar momentos de troca de experiências entre as famílias. Você pode fazer uma noite temática, ou uma roda de conversa, para que eles se integrem e se aproximem da instituição; independentemente do tipo de evento, o importante é criar momentos para que os pais se aproximem da instituição, de seus colaboradores, dos pais de outras crianças e vejam que na escola eles têm suporte e apoio para o desenvolvimento de seus filhos.

Promova a participação da família na escola em eventos escolares. Durante todo ano, a escola promove inúmeros eventos, não é mesmo? Carnaval, Dia das Mães, Festa Junina, Dia dos Pais, Natal, Feira do Livro... e por aí vai. Em vários desses eventos os pais são convidados, mas que tal engajá-los e trazê-los para a escola em eventos como a Feira de Ciências ou o Festival Cultural? Uma ideia é envolvê-los em atividades em que tanto os pais quanto os alunos possam participar, como uma gincana.

Escola e família precisam estar conectadas, inteiramos e a escola é a grande ponte entre pais e filhos, procurando envolver os pais nas vivências da escola com o filho, para isso faz-se necessário o envolvimento que vá além das reuniões rotineiras e das reclamações pela indisciplina dos filhos.

A participação da família na escola é fundamental para o desenvolvimento do aluno, seja pessoal, social ou educacional. Quando os pais são participantes ativos no ambiente escolar e na rotina de seus filhos, esses se sentem apoiados e reconhecidos e ganham mais segurança, além de ficarem mais motivados para aprender.

17

Fonte: elaboração própria (2021)

Figura 18- Produto educacional (Eixo Estruturante 3)

EIXO ESTRUTURANTE 3
ALUNO E FAMÍLIA FAZEM PARTE DESSA AULA.

Tenha uma comunicação efetiva, essa comunicação efetiva com os familiares traz, normalmente, bons resultados para seu engajamento no ambiente escolar. Nessa comunicação, o primeiro passo é fazer com que os familiares entendam seu papel e sua importância no processo de ensino e aprendizagem.

Isso pode acontecer convidando, grupos de pais para participar da aula, e até em algum momento eles virem a escola, discutir determinado assunto, planejado brevemente.

Escute o que os pais de seus alunos têm a dizer, essa dica vale também para as reuniões periódicas, mas principalmente para o dia a dia. Quando os pais trazem alguma questão para o professor, é fundamental dar atenção e escutar de fato o que ele tem a dizer, e é claro dar uma devolutiva ou, se necessário, chamar para uma reunião. Dessa forma, as relações se estreitam e os pais começam a compreender seu papel na escola e sentem que tem o apoio e o suporte da instituição para resolver quaisquer coisas envolvendo seus filhos.

Engajar os pais pelas redes sociais da escola, pode ser um grande aliado para a família se sentir parte desse processo, e podemos fazer isso através de, e-mail mensal com as novidades e notícias da instituição, utilização de um aplicativo ou do site da escola para informá-los das provas, notas e atividades previstas, além, é claro, das redes sociais.

18

Fonte: elaboração própria (2021)

Figura 19- Produto educacional (Eixo Estruturante 4)



Fonte: elaboração própria (2021)

Figura 20- Produto educacional (Eixo Estruturante 4)

EIXO ESTRUTURANTE 4
TECNOLOGIA! ELAS SÃO A CARA DOS ALUNO/AS.

A tecnologia faz parte do nosso dia, da nossa prática, assim como faz parte do aluno, estamos imersos em um mundo tecnológico, conectar nossa sala de aula envolvendo o aluno é um desafio possível, faz-se preciso uma tecnologia voltada ao aprendizado, que permita garantir a diversidade de informações e multiplicar as possibilidades e maneiras de proporcionar o conhecimento. Dominar essas tecnologias e suas capacidades pode ser a chave para atingir um nível exitoso de ensino, fazendo das aulas momentos de aprendizado criativo e prazeroso.

Os educadores devem estar atentos a essa realidade, porque, embora seja uma novidade em termos de metodologia de ensino em sala de aula, é importante entender que os alunos vão para a escola com uma experiência sociocultural e de utilização destes meios tecnológicos que, em muito, pode superar a dos educadores. Como se sabe, outras tecnologias sempre foram utilizadas nas escolas, conforme se afirmou:

A forma como organizamos em grupo, em salas, em outros espaços: isso também é tecnologia. O giz que escreve na lousa é tecnologia de comunicação, e uma boa organização de escrita facilita – muito – a aprendizagem. A forma de falar, gesticular, de falar com os outros: isso também é tecnologia. O livro, a revista, o jornal, o gravador, o retroprojetor, a televisão, o vídeo são tecnologias importantes e muito mal utilizadas em geral. (MORAN, 2003, p.153).

É fundamental que os educadores busquem outras práticas metodológicas, não somente o livro didático, o quadro negro, o giz e as aulas expositivas. Diante desta conjuntura, entende-se que uma melhor qualidade do ensino deverá contar com educadores preparados para a construção de redes interativas.

20

Fonte: elaboração própria (2021)

Figura 21- Produto educacional (Eixo Estruturante 4)

EIXO ESTRUTURANTE 4
TECNOLOGIA! ELAS SÃO A CARA DOS ALUNO/AS.

Embora os recursos tecnológicos não estejam tão acessíveis em muitas unidades escolares, não será desculpa negligenciar o uso dos que estão disponíveis.

Algumas dicas podem nos subsidiar nesse encantado mundo tecnológico:

Compreenda os desafios específicos, as tecnologias podem ser grandes amigas no ensino, porém elas devem ser utilizadas com sabedoria pelos professores. Existem inúmeros desafios dentro de uma escola e que podem ser superados com esses aparatos, mas é importante identificá-los antes da sua aplicação, por isso é preciso planejar como o recurso poderá ser usado dentro da sua aula. Planeje encaminhe para o aluno antes e delegue como vai acontecer a aplicabilidade naquela aula. Se o problema for a falta de atenção dos alunos, as tecnologias devem ser usadas para transmitir o conteúdo de forma atraente.

Uma metodologia que podemos usar é valorizar a técnica do hipertexto pouco percebido, mas amplamente utilizado, o hipertexto na internet consiste na ligação de diferentes plataformas que abordem o mesmo conteúdo, enriquecendo o assunto. Essa técnica tem sido assimilada com facilidade pela geração de nativos digitais, aqueles que já nasceram inseridos nessa cultura. Uma boa alternativa para estimular o aprendizado e torná-lo atraente é aplicar o hipertexto à metodologia de ensino.

Ao abordar determinado assunto, o professor pode oferecer textos complementares, fotos, sons e vídeos para ilustrar o conteúdo e sanar dúvidas. Essa possibilidade pode ser explorada pelo professor utilizando projetor ou mesmo em salas de informática onde cada aluno acessa o mesmo link para acompanhamento e pode interagir com o conteúdo.

21

Fonte: elaboração própria (2021)

Figura 22- Produto educacional (Eixo Estruturante 4)

**EIXO ESTRUTURANTE 4
TECNOLOGIA! ELAS SÃO A CARA DOS ALUNO/AS.**

Possibilite novas formas de avaliação. Muitas vezes, as provas escritas podem não ser ideais para determinado assunto, como no aprendizado de idiomas ou de ciências, que exigem imagens ilustrativas e sons. Nesse caso, o ideal é recorrer a mecanismos que permitam uma avaliação prática e estimulem a criatividade, por meio de vídeos, músicas, podcasts, blogs e até incentivar a produção desses conteúdos pelos próprios estudantes.

Oferecer diferentes formas de eles expressarem aquilo que aprenderam é uma maneira eficaz de valorizar as características e habilidades pessoais. Esta também uma forma de estimular a criatividade e valorizar o uso consciente e benéfico das tecnologias disponíveis.

A internet proporciona um mundo de possibilidades para os alunos. Assim como os demais conteúdos, é importante que seu uso seja ensinado pelos professores. Em todas as etapas do aprendizado, os docentes devem incentivar uso de sites confiáveis, a contraposição de informações e o fornecimento das fontes de pesquisa.

Outra forma de valorizar a internet é recorrer a sites educativos, que trazem diferentes atividades voltadas à assimilação de conteúdo. Existem plataformas, por exemplo, que proporcionam *tours* virtuais, como o Stellarium (planetário on-line) e o site do Museu do Louvre, localizado na França.

22

Fonte: elaboração própria (2021)

Figura 23- Produto educacional (Eixo Estruturante 4)

**EIXO ESTRUTURANTE 4
TECNOLOGIA! ELAS SÃO A CARA DOS ALUNO/AS.**

Além de ensinar sobre questões culturais, eles podem contribuir na aquisição de vocabulário, na ampliação da visão de mundo e na fixação de conteúdos distintos. A internet pode ser ainda um meio de comunicação com alunos de outras escolas e países, realizando um produtivo intercâmbio de conhecimento, principalmente para disciplinas como inglês e espanhol.

Estimule o uso das redes sociais de forma que os ajude a crescer e como forma de adquirir conhecimentos. Incentive, a criação de um espaço virtual específico para a troca de ideias e para solucionar pequenas dúvidas pode ser uma forma eficiente de comunicação e troca de experiências. Além disso, estas mídias servem como canal para fornecer conteúdos extras, que ultrapassem as matérias dadas em sala de aula e incentivem o aluno a conhecer mais sobre determinado assunto. É uma forma também de disponibilizar materiais de apoio para auxiliar nas lições de casa e acompanhar aqueles alunos que possuem mais dificuldade.

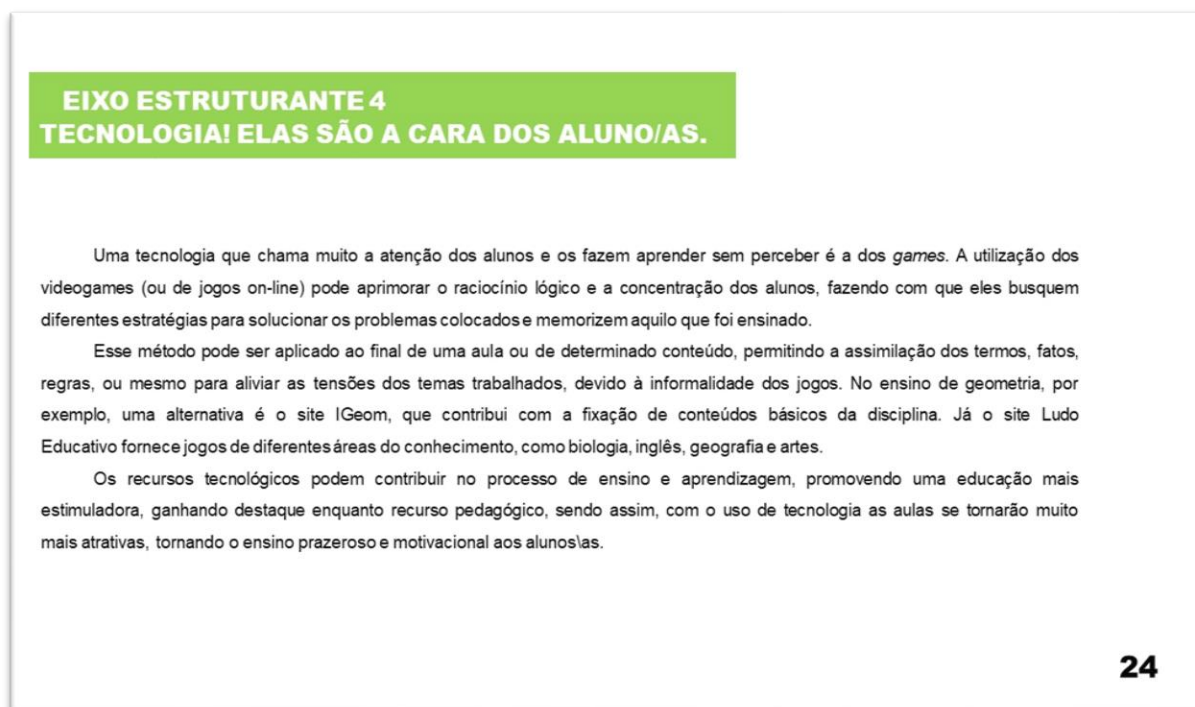
Trabalhe com os alunos o incentivo de utilizar as tecnologias em sala de aula é por meio do incentivo as publicações dos materiais produzidos pelos alunos. Muitas disciplinas ou áreas de estudos necessitam, por exemplo, de que sejam escritos textos, resumos ou mesmo produzidos slides de apresentação. Após serem corrigidos, uma atitude positiva do professor é incentivar a publicação desses materiais, isso leva o aluno a se sentir valorizado e entende que seu trabalho está muito bom.

A escola pode disponibilizar blogs ou canais para a divulgação do material, realizando um arquivo daquilo que já foi produzido. Para vídeos, por exemplo, uma dica para motivar os alunos é a organização de eventos onde serão reproduzidos esses materiais para os demais estudantes e/ou para os pais. As melhores produções podem ainda ser enviadas para competições estudantis nacionais e internacionais.

23

Fonte: elaboração própria (2021)

Figura 24- Produto educacional (Eixo Estruturante 4)



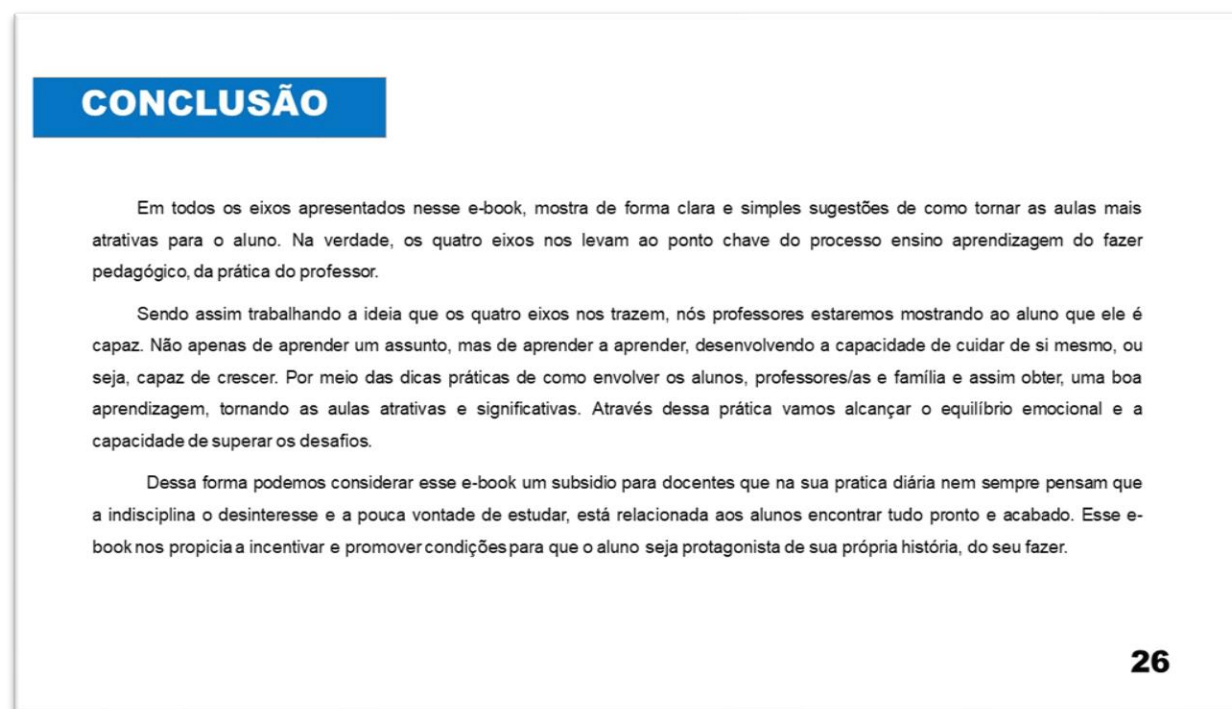
Fonte: elaboração própria (2021)

Figura 25- Produto educacional (Conclusão)



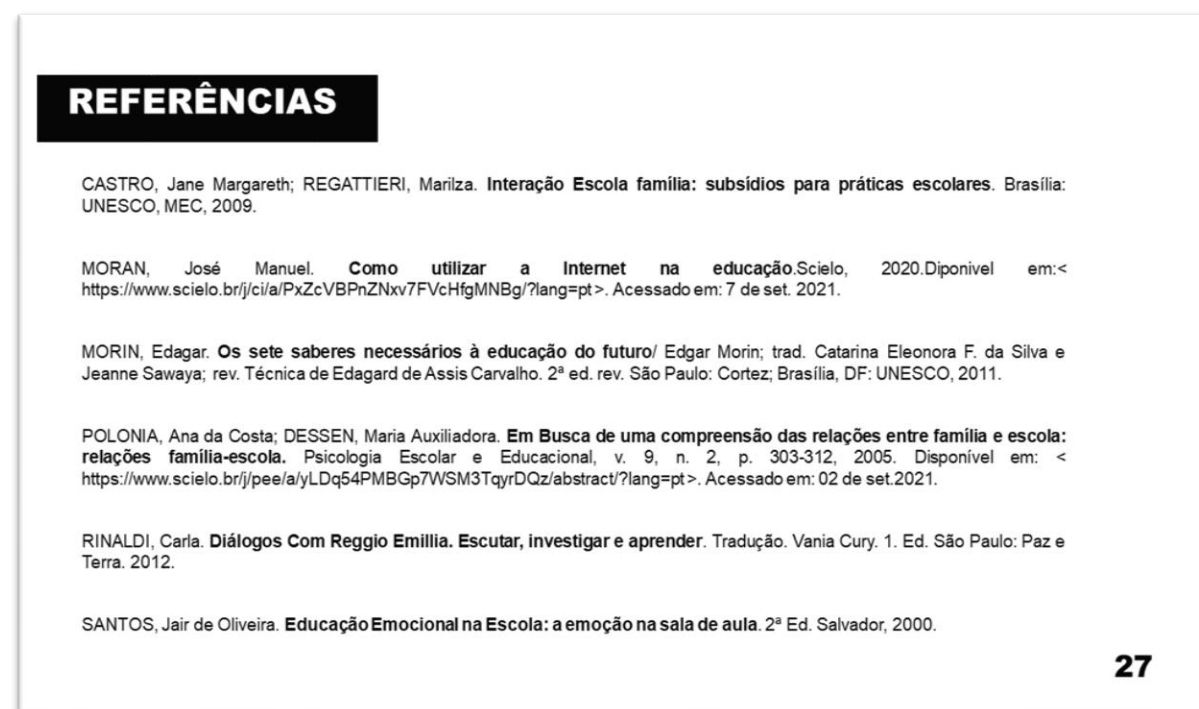
Fonte: elaboração própria (2021)

Figura 26- Produto educacional (Conclusão)



Fonte: elaboração própria (2021)

Figura 27- Produto educacional (Referências)



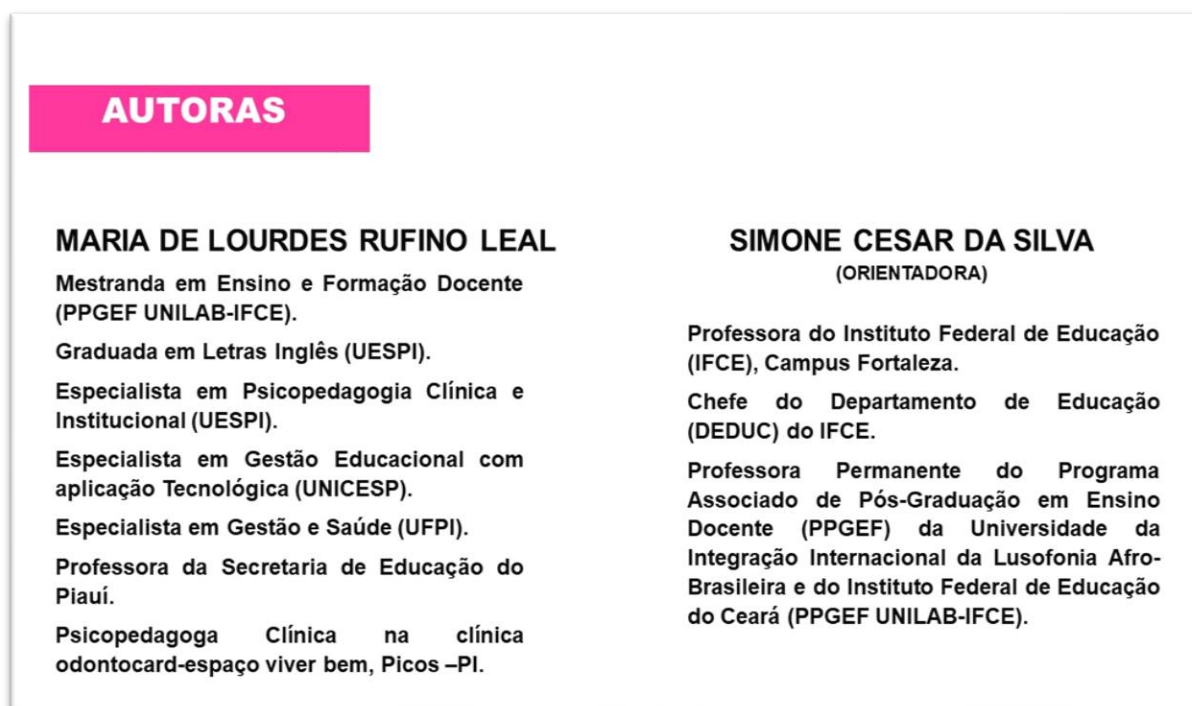
Fonte: elaboração própria (2021)

Figura 28- Produto educacional (Referências)



Fonte: elaboração própria (2021)

Figura 29- Produto educacional (Autoras)



Fonte: elaboração própria (2021)

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação de Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente teve como compromisso contribuir de forma significativa para a educação formal na modalidade Tempo Integral, com a missão de elaborar um Produto Educacional capaz de contribuir com os desafios enfrentados por professores que atuam nessa modalidade de ensino. Dessa forma, após o período investigativo de trabalho de campo e também de estudos bibliográficos, resultou na produção de material didático em forma de *e-book*, disponível para consulta da comunidade escolar, por meio digital e também impressa.

Assim, esta pesquisadora possui um sentimento de satisfação e de dever cumprido por ter atingido o objetivo deste trabalho de pesquisa, sem contudo ter a pretensão de esgotar o assunto, porque envolve mudança de atitudes tanto dos professores quanto dos alunos e comunidade escolar. Esse sentimento faz parte do processo científico de produção do conhecimento, que é inacabado, pois sempre surgirão novos desafios, novas indagações que exigirão novas investigações, que trarão novas descobertas. Isso ocorre em uma constante relação dialética entre o sujeito que busca conhecer e o objeto a ser conhecido.

O objetivo deste estudo foi refletir sobre os desafios didático-pedagógicos e possibilidades da prática dos professores no centro de ensino de tempo integral Marcos Parente, acerca do trabalho na educação em tempo integral. A nossa pretensão foi realizar uma análise para buscar possíveis resoluções, na construção de sentido dos elementos presentes na realidade da educação em tempo integral. Seguindo esse pensamento, formulamos um problema, realizamos o embasamento teórico, observamos a prática docente, reconhecemos os desafios, aplicamos um questionário e confrontamos a teoria e a prática, produzindo um material capaz de atender à demanda daquele CETI. Vários aspectos observados que, no dia a dia, passam despercebidos foram vistos e anotados, desta maneira o trabalho de pesquisa é sempre o momento de adquirir novos conhecimentos e repassá-los para que possa fazer a diferença na vida de uma pessoa ou quiçá de uma comunidade.

O trabalho docente em tempo integral é visto como um aspecto positivo para a qualidade do processo ensino-aprendizagem, pois o professor tem mais tempo efetivo com os alunos e, ainda, possui horários pedagógicos disponíveis para planejamento, preparação de materiais e de reuniões. Logo, percebemos que, na escola de tempo integral, o docente tendo dedicação exclusiva em uma única escola, contribui para a qualidade do ensino, porque ele passa a planejar de forma contextualizada, conhecendo melhor o aluno e as dificuldades que enfrenta, criando

laços afetivos. Assim, teremos um professor que passa a se perceber como “peça” fundamental para que seus alunos aprendam.

Com relação à família, a ausência apontada ou pouca participação no processo de ensino e aprendizado de seus filhos, não é fator determinante para a qualidade deste processo, pois existe o contraturno que é o período oposto ao das atividades regulares na escola, momento em que o educando recebe assistência para as tarefas que ele realizaria em casa. No entanto, a família, mesmo buscando na educação em tempo integral o assistencialismo, é sempre convidada ou convocada a participar do processo de aprendizagem. Há uma tentativa constante por parte da equipe docente de desconstruir a visão de que a escola é apenas um lugar para ocupar o tempo. Enfim, a comunidade docente está ciente de que este é um trabalho processual e que aos poucos esse pensamento poderá ser transformado.

Por conseguinte, a sociedade vem tomando consciência da importância da educação para a transformação da sociedade, pois sem educação a sociedade não se transformará. Na análise dos dados da pesquisa, pode-se perceber de forma concreta a escola saindo da teoria e se organizando em processos e projetos “eco-político-pedagógico” com vistas a trabalhar uma educação que vise à integralidade do sujeito. Educação que propõe trabalhar com o ser humano de forma ampla, holística, inserida na vida em todas as suas dimensões, buscando trabalhar a ressignificação das ações pedagógicas intra e extra escola.

Isso ser pode confirmado mediante a análise dos questionários em que os professores e professoras se pronunciaram a respeito da educação integral no que diz respeito às categorias de formação continuada, educação integral e processo ensino e aprendizagem. Um dos aspectos colocados diz respeito à diversidade de atividades desenvolvidas pelos educadores e educandos. Atividades essas que comprovam a preocupação com a educação integral, atingindo as dimensões afetivas, artísticas, a saúde, o corpo, os valores que contribuem para qualificar o ensino aprendizagem dos educandos.

Outro aspecto de suma importância é a formação dos docentes. Percebe-se a presença de um processo de formação continuada numa dialética entre os anseios dos professores e a prática cotidiana. Os sujeitos já entendem a importância da formação continuada para a melhoria da qualidade do desempenho como educadores, como também, do ensino e aprendizagem. No entanto, querem que saia do campo teórico para uma prática efetiva. Nesse sentido, pode-se concluir afirmando que, para melhorar a qualidade da escola pública, faz-se necessário implantar políticas públicas de escola tempo integral, investir na formação

continuada do professor, como oportunidade de qualificação contínua e maior eficiência do agir pedagógico e, conseqüentemente, contribuirá para que se tenha uma educação cidadã com educandos capacitados atuantes na sociedade.

Em virtude do que foi mencionado, destaca-se que a formação, tanto inicial quanto continuada, podendo favorecer o desenvolvimento de atitudes pesquisadoras, reflexivas e que possibilitem o seu próprio desenvolvimento profissional. Some-se a isso, o fato de que para ocorrer uma transformação real da prática docente, é fundamental procurar diferentes caminhos e conceitos de ensino e de aprendizagem, apostando em ações que favoreçam o desenvolvimento dos educandos. A formação docente não se constitui por meio da acumulação de conhecimento e tampouco na reprodução de práticas pedagógicas. Ao contrário, é a reflexão sobre as práticas e um permanente construir-se pessoal e profissionalmente.

Para tanto, os saberes da experiência não começam logo depois da graduação ou após um momento de formação continuada, mas sim, com as experiências vividas enquanto estudantes, quando nos relacionamos com nossos familiares, amigos, na fila do banco. A constituição do ser professor acontece a todo o momento. Por essa razão, é preciso que estejam sempre abertos à aprendizagem.

Concluindo mais uma etapa, na perspectiva de estar continuamente ressignificando os conhecimentos e, simultaneamente, compartilhando com todos os cidadãos e cidadãs, quer sejam pais, profissionais da educação, pesquisadores ou estudantes que precisam compreender e conhecer a Educação de Tempo Integral e os desafios vivenciados por essa escola, no caso específico, a realidade do Centro de Tempo Integral Marcos Parente.

Em conclusão, esperamos que os resultados obtidos neste trabalho, sirvam de conteúdo, de reflexão e de intervenção política no sistema estadual de ensino, no sentido de investir nas condições estruturais e pedagógicas que favoreçam a operacionalização da proposta curricular, assim, como o produto desta pesquisa, possa subsidiar professores no seu fazer pedagógico. Almejamos, ainda, que esta proposta de escola de tempo integral seja um modelo que se consolide de forma efetiva no nosso País, de forma significativa para a formação de crianças, jovens e adolescentes na dimensão da educação integral e integrada.

REFERÊNCIAS

ÂNTUNES, Angela. PADILHA, Paulo Roberto. **Educação Cidadã: Educação Integral: fundamentos e práticas**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

ARRUDA, Marina Patricio. **O mediador de emoções**. 1. ed. Pelotas: Editora Livraria Mundial, 2008.

ARRUDA, Marina Patricio. PORTAL, Leda Lísia Franciosi. **Saberes e fazeres docentes: o dilema da reforma do pensamento e da prática pedagógica do educador do século XXI**. Florianópolis: Percursos, 2012.

ALTET, M. et. al. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/renote/article/view/89287/51527>. Acessado em: 09 de set. 2020.

AZEVEDO, F. **Novos caminhos e novos fins: a nova política de educação no Brasil**. São Paulo, SP: Melhoramentos, s/d.

AZZI, Sandra. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 3.ed. São Paulo: Prentice-Hall, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988(atualizada até a Emenda Constitucional n. 53, de 16/12/2006). Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>>. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. Senado Federal. **Lei n. 8.069/90 - Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. (ECA) Diário Oficial da União. Brasília-DF: Gráfica do Senado 1990.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** - Lei n. 9.334, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília-DF: Gráfica do Senado, 23/12/1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

_____. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília-DF: MEC, 2001.

_____. **Plano nacional de educação** - LEI Nº 13.005, 25 de junho 2014. Disponível em: < <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>> acessado: 12/01/2022.

_____. Portaria n. 17, de 20 de abril de 2007. **Diário Oficial da União**. Brasília-DF: MEC, 24 de abril de 2007.

_____. Ministério da Educação. **Decreto n. 6.094 de 24 de abril de 2007. Lança o Plano Nacional de Educação e estabelece as Diretrizes Compromisso Todos pela Educação**. **Diário Oficial da União**. Brasília-DF: MEC, 2007.

BRZEZINSKI, Iria. **LDB INTERPRETADA: diversos olhares se cruzam**. São Paulo: Cortez, 1994.

CANDAU, V.M. ; LELIS, I.A. **A relação Teoria-Prática na formação do educador**. Rumo a uma Nova Didática. 10 ed. Petrópolis: Vozes. 1999. p.56-72.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARLIER, Évelyne. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada. In: Léopold Paquay. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?**. Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. ed. ver. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CAVALIÉRI, A. Escolas de tempo integral. Uma ideia forte, uma experiência frágil. In: COELHO, L. M. C. da C.; CAVALIERE, A. M. V. (Orgs.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 93-111.

CONCEIÇÃO, Joecléa Silva. Et. al. **A importância do planejamento no contexto escolar**, 2016. Disponível em: <https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/A-IMPORTANCIA-DO-PLANEJAMENTO.pdf>. Acessado em: 24 de jun.2020.

Conceito: O que é educação integral. **Centro de Referências em Educação Integral**,2013. Disponível em: < www.educacaointegral.org.br>Acessado em: 12 de ago.2020.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

DAVIS, Cláudia. ET AL. **Gestão da Escola: desafios a enfrentar**, Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DEMO, Pedro. *Educação e qualidade*. Campinas, Papirus, 1994. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998.p.11-35.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 5 ed., p. 1.144.

FUSARI, J. C. Formação contínua de professores: o papel do Estado, da universidade e do sindicato. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9. 1998, Águas de Lindóia. **Conferências, mesas redondas e simpósios**. Petrópolis: Vozes, 1998. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/fp86k/pdf/sousa-9788578793265-02.pdf>. Acesso em: 22 de jul.2020

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática Educativa. 37.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. In: MEDEIROS, LMB. And BEZERRA, CC. **Algumas considerações sobre a formação continuada de professores a partir das necessidades formativas em novas tecnologias na educação**. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/fp86k/pdf/sousa-9788578793265-02.pdf>. Acessado em 30 de mar.2020

_____. Pedagogia do oprimido. 13.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. In: MEDEIROS, LMB., and BEZERRA, CC. **Algumas considerações sobre a formação continuada de professores a partir das necessidades formativas em novas tecnologias na educação**. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/fp86k/pdf/sousa-9788578793265-02.pdf>. Acessado em: 24 de abr.2020

_____. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/fp86k/pdf/sousa-9788578793265-02.pdf>. Acessado em: 24 de abr.2020

FERNANDES, Cleoni. À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2008. p.145-165

FORTUNATI, José. **Gestão da Educação Pública**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

GADOTTI, Moacir. "**Pressupostos do projeto pedagógico**". In: MEC, Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília, 28/8 a 2/9/94. IN: VEIGA, Ilma Passos A. (Org). Projeto político-pedagógico: uma construção possível. 17. ed. Campinas: Papirus, 2004.

_____, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

_____, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GAMA RAMÍREZ, Miguel. **El libro electrónico en la universidad: testimonios y reflexiones**. México: Colégio Nacional de Bibliotecários; Buenos Aires: Alfagrama, 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 1, n. 2 p.(1-7), 2006.

GOUVEIA, Maria Júlia Azevedo. “**Educação integral com a infância e a Juventude.**” In: Educação integral. Cadernos Cenpec, São Paulo, nº 2, p.77-85, segundo semestre de 2006.

HELLER, Agnes. **Para mudar a vida**. São Paulo, Brasiliense, 1982.

HOUSSAYE, Jean. Une illusion pédagogique? Cahiers Pédagogiques, Paris, n. 334, p. 28-31, 1995. IN: PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

JOSSO, M. C. As dimensões formadoras da escrita da narrativa da história de vida: da estranheza do outro à estranheza de si. IN: JOSSO, M. C. (Org). **Experiências de vida e formação**. Lisboa: EDUCA 2004. p. 130-146.

JOYE, Cassandra Ribeiro. **Metodologia Científica**. Fortaleza: SETEC/ IFCE, 2014.

KRAMER, S. Ciacs: falácias, equívocos e tentações. **Educação & Sociedade**. Revista Cedes, Campinas, 1991.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro2.pdf>. Acessado em: 24 de fev.2020

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013

LIMA, Maria Socorro Lucena. Reflexões sobre estágios/prática de ensino na formação de professores. IN: LIMA, M.S. L. (Org). **Rev. Diálogo Educ**. Curitiba, v.8, n.23, p.195-205, jan/abr.2008.

MARQUES, Mário Osório. "Projeto pedagógico: A marca da escola". In: **Revista Educação e Contexto**. Projeto pedagógico e identidade da escola n 218. Ijuí, Unijuí, abr./jun. 1990.

MARX, K. _ . **Manuscritos econômico-filosóficos**. 4. reimpressão. São Paulo: Boitempo, 2010.

MAURÍCIO, L. V. **O que se diz sobre a escola pública de horário integral**. In: Cadernos CEMPEC – Educação integral nº 2. São Paulo: CEMPEC, 2006.

MOACIR, Gadotti. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2009.

MONLEVADE, João. **Funcionários de Escolas Públicas: educadores profissionais ou**

servidores descartáveis? Ceilândia, DF: Idéa, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.13-33. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/fp86k/pdf/sousa-9788578793265-02.pdf>. Acessado em: 24 de abr.2020

PARENTE. D.M.C. **Políticas de Educação Integral em Tempo Integral à Luz da Análise do Ciclo da Política Pública**. Disponível: 61874. Políticas de Educação Integral.indd (scielo.br) <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v43n2/2175-6236-edreal-2175-623661874.pdf>. Acessado em: 13 de abr.2020

PADILHA, P. R. **Planejamento Dialógico**: Como construir o projeto político pedagógico da escola. São Paulo: Ed. Cortez, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Hf5wh9T3K7SGZNNRV4nwtLQ/?format=pdf&lang=pt>. Acessado em: 18 de mar.2020

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2000.

PIAUÍ. Secretaria Estadual de Educação do Piauí. **Projeto Político Pedagógico CETI**. Teresina, PI: CEFTI, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PIPITONE, M. A. P. Considerações em torno das propostas de escola de tempo integral. IN: PIPITONE, M. A. P. (Org.) **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília**, v. 76, n. 182/183, p. 367-402, jan./ago. 1995.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP). Centro de Ensino de Tempo Integral Marcos Parente (CETI) Marcos Parente. Picos-PI. Março/2015.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos orais: do “indivisível” ao “divisível”. In: SIMPSON. Olga de Moraes Von (Org.). **Experimentos com histórias de vida (Itália – Brasil)**. São Paulo: Vértice, 1988.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2012.

RIOS, Terezinha. "Significado e pressupostos do projeto pedagógico". In: **Série Idéias**. São Paulo, FDE, 1982.

_____. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus,

2008.IN: VERDUM, Priscila. **Prática Pedagógica: o que é? O que envolve?**.2013.Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/14376>. Acessado em: 28 de abr.2020

RUSSO, Miguel Henrique. Planejamento e burocracia na prática escolar: sentidos que assumem na escola pública. **RBPAE**, v. 32, n. 1, p. 193 - 210 jan./abr. 2016.

SACRISTÁN, J. Gimeno & PÉREZ GÓMEZ, A.I. **Compreender e transformar o ensino**. trad.Ernani F. da Fonseca Rosa. 4a Ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

_____. **O aluno como invenção**. Tradução – Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SAVIANI, Dermeval. "Para além da curvatura da vara". In: **Revista Ande** nº 3. São Paulo, 1982.

_____. **Escola e democracia**: Teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo, Cortez Autores Associados, 1983.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA. R. N. da. Política nacional para os anos 90. IN: MELLO. G. N. de. (Org.). **Política educacional no governo Collor**: antecedentes e contradições. São Paulo: FUNDAP, 1992. P. 231-265.

SILVA, Keila Crystyna Brito; SOUZA, Ana Claudia Ribeiro. **MEPE**: Metodologia para elaboração de Produto Educacional. 2018.

SILVA, Flávia Gonçalves da; BERNARDO, Elisangela da Silva. Ensino Médio em tempo integral: uma aposta na qualidade de ensino?. **Revista de Educação PUC-Campinas**. CAMPINAS- SP, v.25 n.1. p. (1-16),2020.

SILVA, Bruno Adriano Rodrigues da. Diferenças entre as perspectivas de educação integral em Anísio Teixeira e no programa mais educação. **Revista Histedbr On-Line**. São Paulo,v. 15 n. 61.p(1-17), 2015.

TALAVERA, Maria Luisa. **Como se inician los maestros en su profesión**. La Paz: CEBIAE, 1994.IN: SATOR, Ana Paula de Bona et al. Trajetórias de vida e saberes docentes: implicações para a prática pedagógica, **Revista Gespevida**. 2016.Disponível em: <http://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/gepesvida/article/view/95>. Acessado em: 24 de abr.2020

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, A. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. IN:TEIXEIRA.A.(Org). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, vol.31, nº 73, pp. 78-84, jan./mar., 1959.

THOMAZI, Áurea Regina Guimarães.; ASINELLI, Thania Mara Teixeira. Prática docente:

considerações sobre o planejamento das atividades pedagógicas. **Educar**, Curitiba, n. 35, p. 181-195, 2009. DOI: 10.1590/S0104-40602009000300014.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. 2º Ed. Porto Alegre: Bookman, 2002.

VASCONCELLOS, Celso do Santos. Planejamento: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo – elementos metodológicos para elaboração e realização. São Paulo: Libertad, v.1, 1995. IN: VERDUM, Priscila. **Prática Pedagógica: o que é? O que envolve?**. 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/14376>. Acessado em: 22 de abr. 2020

VASCONCELOS, Celso do Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2004.

_____. Planejamento: **Projeto de Ensino –Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2002.

VASQUÉZ, A. S. Filosofia das práxis. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. In: MEDEIROS, LMB., and BEZERRA, CC. **Algumas considerações sobre a formação continuada de professores a partir das necessidades formativas em novas tecnologias na educação**. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/fp86k/pdf/sousa-9788578793265-02.pdf>. Acessado em: 28 de mai. 2020

VEIGA, Ilma Passos A. (Org). **Projeto político-pedagógico: uma construção possível**. 17. ed. Campinas: Papirus, 2004.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998.

VINGA, lima P.A. e CARVALHO, M. Helena S.O. "A formação de profissionais da educação". In: MEC. **Subsídios para unia proposta de educação integral à criança em sua dimensão pedagógica**. Brasília, 1994.

ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. Educação integral, tempo integral e Paulo Freire: os desafios da articulação conhecimento-tempo-território. **Revista e-Curriculum**. São Paulo, v. 14 n. 1 p. (1-26), 2016.

APÊNDICES

Apêndices A – Termo de consentimento para participação na entrevista



PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E FORMAÇÃO
DOCENTE

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-
BRASILEIRA - UNILAB

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO - IFCE CAMPUS MARANGUAPE

MESTRADO EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: Desafios didático-pedagógicos e possibilidades da prática dos professores: um estudo de caso no Centro de Ensino de Tempo Integral Marcos Parente no município de Picos – PI.

Mestranda: Maria de Lourdes Rufino Leal

Contato: E-mail: rufinolelalourdes@hotmail.com. Tel.: (89) 99985-7729

Orientadora: Prof.^a Dr. Simone César da Silva

Prezado (a) Senhor (a):

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), em uma pesquisa. Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder ao questionário, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

A pesquisa é intitulada: “**Desafios didático-pedagógicos e possibilidades da prática dos professores: um estudo de caso no Centro de Ensino de Tempo Integral Marcos Parente no município de Picos – PI**”. Tem como objetivo geral: Compreender a prática pedagógica dos professores que atuam no ensino médio de tempo integral, destacando seus desafios e suas possibilidades em desenvolver um

processo de ensino-aprendizagem contextualizado, inovador e significativo para os docentes e discentes.

Este estudo contribuirá para o enriquecimento profissional, tanto do entrevistador quanto dos entrevistados, em suas atividades formativas, como também trará contribuições pertinentes às questões vivenciais, visto que a pesquisa contribuirá para a melhoria das práticas dos professores que trabalham na educação de tempo integral, por meio da construção de um *e-book* contendo indicações de aplicabilidade e melhorias do trabalho prático do professor.

Utilizaremos como metodologia de pesquisa os procedimentos da pesquisa qualitativa descritiva, utilizando como instrumentos para produção de dados o questionário.

Vale ressaltar que em qualquer etapa do estudo você terá acesso aos responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas e terá seu nome e identidade mantidos em sigilo. Toda a pesquisa será financiada pela pesquisadora responsável, você é isento de qualquer despesa com relação à execução da pesquisa.

A pesquisa terá um período de execução de 05 (cinco) meses e você tem o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo.

Consentimento da participação da pessoa como sujeito

Eu, _____
_____, RG: _____, CPF: _____
_____, Abaixo assinado, concordo em participar do estudo: **“Desafios didático-pedagógicos e possibilidades da prática dos professores: um estudo de caso no Centro de Ensino de Tempo Integral Marcos Parente no município de Picos – PI”**, como sujeito fui suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo. Discuti com a pesquisadora a mestrandia Maria de Lourdes Rufino Leal, sobre a minha decisão em participar nesse estudo.

Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido, ou no meu acompanhamento neste Serviço.

Picos – PI, ____/____/____

Nome e Assinatura do sujeito

Apêndices B – Questionário aplicado na pesquisa.



PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E FORMAÇÃO
DOCENTE

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-
BRASILEIRA - UNILAB

INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ - IFCE CAMPUS MARANGUAPE
MESTRADO EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE

APÊNDICE Nº 1

CATEGORIA I - Perfil biográfico dos (as) professores (as) da escola de tempo integral

I DADOS PESSOAIS

Nome: _____ de
nascimento: ____/____/____

Sexo: _____ Cidade _____ que reside _____ E-mail: _____

Instituição _____ que trabalha: _____
Fone: _____

II FORMAÇÃO ACADÊMICA

2.1 _____ Curso _____ de _____ Graduação
em: _____

Instituição formadora: _____ Tempo de duração _____

Modalidade do curso: () Presencial () Semi-Presencial () À Distância

Início: _____ Término: _____ Duração do Curso _____

2.2 Pós-Graduado: () Especialização () Mestrado () Doutorado

Área _____ do
conhecimento _____

Instituição formadora: _____ Tempo de
duração: _____

Início: _____ Término: _____ Duração do Curso

Modalidade do curso: () Presencial () Semi-Presencial () À Distância

Mestrado

Área do conhecimento _____ do

Instituição formadora; _____ Tempo de duração: _____

Início: _____ Término: _____ Duração do Curso

Modalidade do curso: () Presencial () Semi-Presencial () À Distância

Doutorado

Área do conhecimento _____ do

Instituição formadora; _____ Tempo de duração: _____

Início: _____ Término: _____ Duração do Curso

Modalidade do curso: () Presencial () Semi-Presencial () À Distância

III PERFIL PROFISSIONAL

3.1 Forma de acesso a profissão:

() Concurso () seleção temporária () Convite () Indicação política

3.2 Vínculo empregatício:

() Efetivo () Temporário

3.3 Tempo de serviço na profissão docente:

() 01 a 05 anos () 06 a 10 () 11 a 15 () 16 a 20 () 21 a 25 () Acima de 26 anos

3.4 Tempo de serviço como docente do CETI:

3.5 Faixa salarial: () 02 a 04 salários () 03 a 05 salários () Acima de 06 salários

Apêndices C – Questionário aplicado na pesquisa.



PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E FORMAÇÃO
DOCENTE

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-
BRASILEIRA

INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ - IFCE CAMPUS MARANGUAPE

MESTRADO EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE

APÊNDICE Nº 2

Utilizaremos como procedimento metodológico a técnica do questionário aberto, pontuando alguns tópicos para a resposta do questionário aberto, relacionados à captação de dados sobre seu processo formativo e vida profissional, com o objetivo conhecer o objeto pesquisado.

Dessa forma, por entendemos ser importante situá-los no foco das abordagens pretendidas, sugerimos essas questões, ficando em aberto, portanto, o espaço para que possa acrescentar outros aspectos que for necessário.

- 1) Quanto à análise compreensiva sobre Educação de tempo integral**
 - a) Concepção sobre experiências de educação de tempo integral;
 - b) Diferenças do ser professor regime parcial e integral;
 - c) Organização do tempo e espaço escolar;
 - d) Críticas acerca do funcionamento da escola de tempo integral;
- 2) Quanto os fatores que dificultam a prática educativa dos professores da escola de tempo integral;**
 - a) Grau de satisfação com a atividade docente atual;
 - b) Desafios enfrentados no cotidiano da prática educativa;
 - c) Possibilidades de desenvolver a prática educativa na perspectiva da educação de tempo integral;
 - d) Mudanças necessárias para a ressignificação da prática educativa;
- 3) Quanto a vivências cotidianas na prática educativa do professor no CETI**
 - a) Participação do professor na construção do Projeto Político da escola;
 - b) A articulação da prática educativa do professor na interface com os elementos do processo didático;
 - c) As relações interpessoais dos professores com os princípios pedagógicos princípios definidos no PPP do CETI;

- d) A prática de planejamento da ação educativa com seus pares e o trabalho coletivo no CETI.
- 4) **Investimentos formativos vivenciados pelo professor dos CETI na perspectiva de favorecer uma educação em tempo integral;**
- a) Cursos de formação continuada realizados no transcurso da experiência de tempo integral;
 - b) Necessidades de formação do professor para o desenvolvimento da prática educativa;
 - c) Formas de acesso à formação continuada.
 - d) Apresente as sugestões para futuras formações continuadas a serem realizadas no CETI: