



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

SARAH PORTO DA PAIXÃO BARBOSA PEREIRA

**O PROFESSOR COMUNITÁRIO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO:
DIRETRIZES E PRÁTICAS**

RECIFE

2018

SARAH PORTO DA PAIXÃO BARBOSA PEREIRA

**O PROFESSOR COMUNITÁRIO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO:
DIRETRIZES E PRÁTICAS**

Monografia apresentada ao Curso de licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, como requisito para a obtenção de título de licenciado(a) em Pedagogia, orientada pelo(a) Prof.^a Dr.^a Bruna Tarcília Ferraz

RECIFE

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Biblioteca Central, Recife-PE, Brasil

P436p Pereira, Sarah Porto da Paixão Barbosa.
 O professor comunitário do Programa Mais Educação:
Diretrizes e práticas / Sarah Porto da Paixão Barbosa
Pereira. – Recife, 2018.
 46 f.

 Orientadora: Bruna Tarcília Ferraz.
 TCC (Monografia) Pedagogia – Universidade Federal
Rural de Pernambuco, Departamento de Educação, Recife,
2018.
 Referências e apêndices.

 1. Professor comunitário 2. Educação integral
3. Prática pedagógica I. Ferraz, Bruna Tarcília, orient.
II. Título

CDD 370

SARAH PORTO DA PAIXÃO BARBOSA PEREIRA

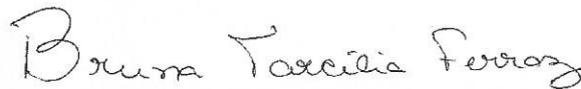
**O PROFESSOR COMUNITÁRIO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO:
DIRETRIZES E PRÁTICAS**

Data da Defesa: 20/02/2018

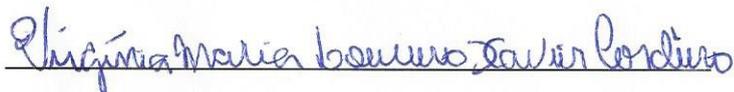
Horário: 10 horas

Local: Sala 7B - UFRPE

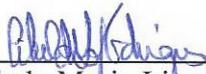
Banca Examinadora:



Prof.^a Dra. Bruna Tarcília Ferraz
Orientadora



Prof.^a Dra. Virgínia Maria Loureiro Xavier Cordeiro
Examinadora Interna



Prof.^a Dra. Cibele Maria Lima Rodrigues
Examinadora Externa

DEDICATÓRIA

Para Maria da Conceição, Maria Helena, Julia e Maria José Porto, ainda que não expressamente, todo o meu trabalho sempre será dedicado primeiramente a vocês.

Para Hugo, por acreditar junto comigo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por me permitir cumprir mais essa etapa.

Agradeço a minhas tias Maria da Conceição, Maria Helena e Julia Porto, e minha mãe, Maria José Porto, por sempre insistirem e investirem em minha educação. Sem vocês eu certamente não estaria aqui.

Agradeço a Hugo, esposo e parceiro, grande incentivador e apoiador de meu trabalho. Essa conquista é nossa.

Agradeço aos mestres que tanto contribuíram em meus aprendizados nessa caminhada na UFRPE.

Agradeço as companheiras e companheiros de caminhada nesse trajeto, em especial, Edlenes, Cristina, Joyce, Romário e de longe Iracema, com vocês a caminhada foi mais leve e divertida, como também mais construtiva.

Agradeço as pessoas que participaram desse trabalho: gestora, coordenadora, professora efetiva e professora comunitária da escola em Jaboatão; pois estavam sempre disponíveis as minhas solicitações e as atendiam prontamente, permitindo a realização dessa pesquisa.

Agradeço a professora Virgínia Cordeiro, por aceitar gentilmente fazer parte da banca e colocar suas considerações sobre este trabalho.

Agradeço a Cibele Rodrigues, que acreditou em meu trabalho, me orientando com sabedoria e compartilhando comigo seus conhecimentos durante o período de três anos que participei do PIBIC na Fundaj, que foram fundamentais para a construção desse trabalho.

Por fim, e não menos importante, agradeço imensamente a Bruna Ferraz, minha orientadora nessa caminhada, que me conduziu com carinho e firmeza, pegando em minha mão quando foi preciso e me conferindo a liberdade necessária para trilhar a construção dessa monografia.

EPÍGRAFE

“A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em ‘vasilhas’, em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador. Quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los... Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros”.

(Paulo Freire)

RESUMO

O presente trabalho é fruto de pesquisa de monografia que pretendeu analisar o perfil e atividades desenvolvidas pelo professor comunitário no Programa Mais Educação, considerando as diretrizes e práticas desta política. Na mesma, procuramos discutir sobre as seguintes questões: Em que medida o Programa Mais Educação mobiliza os princípios da educação integral? Qual o seu potencial pedagógico? Como os agentes envolvidos na sua execução expressam tal potencial? Como se caracteriza e qual o papel do professor comunitário nessa tarefa pedagógica? Como objetivos específicos, tivemos: Identificar o perfil do Professor Comunitário inserido no Programa Mais Educação; Descrever os espaços utilizados para realização das atividades do Programa Mais Educação na escola; Identificar as atividades realizadas pelo Professor Comunitário do Programa junto aos alunos participantes; e, Discutir a relação entre a formação do Professor Comunitário e as atividades. Nosso trabalho de campo consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas com gestora, professora efetiva, coordenadora pedagógica e professora comunitária de uma escola do município de Jabotão dos Guararapes, que possuía o Programa Mais Educação. Foi analisado também o documento norteador do Programa, o Passo a Passo (BRASIL, 2013), no sentido de analisar as diretrizes para o trabalho do professor comunitário, o que nos permitiu fazer inferências sobre a sua prática no âmbito escolar. Observamos por meio de análise documental que o referido programa propõe a oferta de atividades socioeducativas no contraturno escolar, com o objetivo de qualificar a aprendizagem do ensino fundamental público no país. No entanto, apesar de constituir-se numa política indutora de educação integral, carrega consigo a contradição de defender a simples ideia de ampliação da presença dos estudantes na escola, propondo a oferta da jornada escolar integral, com atividades no contraturno do currículo formal. Com relação aos profissionais envolvidos, observamos nos documentos a necessidade de articulação de distintos sujeitos como profissionais da educação, educadores populares, estudantes em processo de formação docente e agentes culturais. Com relação ao perfil do professor comunitário, percebemos pela análise do documento e depoimentos dos sujeitos, que deve se tratar de alguém da comunidade, no caso a professora em questão reside próxima a escola e conhece a comunidade, como descrito no documento realiza planejamento e articulação das atividades desenvolvidas, como também reuniões periódicas, o contraponto é o fato da escola não possuir estrutura adequada para comportar todas as atividades ofertadas pelo programa. Dessa forma, ressaltamos que para podermos pensar no programa mais educação como um programa que mobilize princípios da educação integral, precisamos contemplar desafios no tocante a questão da articulação do referido programa com o projeto político pedagógico das escolas, a viabilidade de uma prática pedagógica contextualizada, como também a articulação com a comunidade.

Palavras-chave: professor comunitário, educação integral, prática pedagógica.

LISTA DE SIGLAS

PAR – Plano de Ações Articuladas

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

PIBIC – Programa de Bolsas de Iniciação Científica

Unesco – Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Cieps – Centros Integrados de Educação Pública

PDE- Plano de Desenvolvimento da Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Legislação e Documentos

CIACs - Centros Integrados de Atendimento à Criança

CAICs - Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente

SUMÁRIO

- 1. INTRODUÇÃO p. 10
- 2. REFERENCIAL TEÓRICO p. 13
 - 2.1 Política de Educação Integral: Desafios e Perspectivas p. 13
 - 2.2 O Programa Mais Educação p. 21
 - 2.3 Prática Educativa, Educação e Pedagogia p. 24
- 3. METODOLOGIA p. 28
- 4. ANÁLISE DE DADOS p. 30
 - 4.1 Caracterizando os sujeitos da pesquisa p. 30
 - 4.2 Perfil do professor comunitário p. 30
 - 4.3 Espaços para as atividades do programa mais educação p. 33
 - 4.4 Atividades do professor comunitário e relação entre a formação do professor comunitário e as atividades propostas p. 36
- 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS p. 41
- 6. REFERÊNCIAS p. 43
- 7. APÊNDICES p. 45
 - APÊNDICE A p. 45
 - APÊNDICE B p. 46

1. INTRODUÇÃO

O Programa Mais Educação surge, em 2007, como uma das atividades dentro do Plano de Ações Articuladas (PAR) e, ao mesmo tempo, é inserido no Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Como toda ação do governo federal no campo educacional, funciona em colaboração com estados e municípios.

O texto específico que instituiu o Programa é a Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 que coloca como objetivo induzir, nas escolas municipais e estaduais da rede pública, a implantação da Educação Integral às crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio às atividades socioeducativas no contraturno escolar. Essa ideia se consolida no Decreto nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010, já que ele é concebido como mecanismo para consolidar a política de tempo integral no sistema público de ensino ao estabelecer como educação básica de tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias durante todo período letivo.

Essas normatizações demonstram que existe a preocupação por parte do governo federal em induzir um processo de Educação Integral com diretrizes de âmbito nacional, chegando a incluir no novo Plano Nacional (2010-2020) uma meta de “Oferecer educação em tempo integral em cinquenta por cento das escolas públicas de educação básica”.

A Educação Integral, no âmbito das determinações legais e das diretrizes do Programa Mais Educação, propõe ampliar a participação das comunidades escolar e local, assim como o protagonismo de seus diversos integrantes, tornando-se cada vez mais inclusiva e competente em sua ação educativa (Manual de Educação Integral – PDDE, 2013).

Essa proposta de educação Integral coloca como pressuposto a efetiva busca de um projeto pedagógico articulado “no todo” da escola, sem diferenciar turno e contraturno. Procura abordar esta ideia “de todo” ao considerar uma formação mais completa possível para o ser humano que, dentre vários princípios, destaca o diálogo entre os saberes escolares e comunitários. Estas concepções compõem a proposta denominada de diálogo e didática intercultural, presente nos documentos de referência pedagógica do Ministério da Educação.

Especificamente em relação ao currículo, o Programa se inclui como uma parte que trata da organização do currículo de forma interdisciplinar e intercultural. No entanto, essas mudanças curriculares não estão em sintonia com o requerido nas avaliações nacionais realizadas pelo governo federal, tendo em vista que o PAR é criado no mesmo

decreto que o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), o chamado “Compromisso Todos pela Educação”. A importância dada ao IDEB expressa um aprofundamento da lógica de resultados. Assim, há uma ambiguidade, quando, ao mesmo tempo, que reforça os conteúdos de português e matemática, com o IDEB, insere o debate da interdisciplinaridade na construção dos projetos pedagógicos.

Nesse sentido, o Programa Mais Educação foi criado para atender à meta de implantação da jornada em tempo integral a partir de atividades que articulem diversas disciplinas e saberes (formais e não-formais).

Nesse ínterim, no presente trabalho, analisamos o perfil e atividades desenvolvidas pelo professor comunitário, considerando as diretrizes e práticas do Programa Mais Educação. Para tanto, realizamos pesquisa bibliográfica sobre a temática da educação integral no Brasil e entrevistas semiestruturadas com os sujeitos envolvidos na atuação do programa no ambiente escolar, além de análise documental. Este trabalho trata-se de um estudo de caso, realizado em uma escola Municipal do Recife.

Minha aproximação e interesse pela temática ocorreu a partir de 2014, quando fui selecionada para participar do Programa de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) 2014-2015, da Fundação Joaquim Nabuco. O nosso subprojeto estava intitulado, “Programa Mais Educação: uma abordagem sobre teorias de currículo integrado”. No decorrer do trabalho, realizei pesquisa bibliográfica e li bastante, me aprofundando na temática, o que me possibilitou estender a pesquisa por mais dois anos. No ano seguinte, estendemos nosso escopo, realizamos uma análise comparativa por meio de documentos oficiais disponíveis em sites, em pesquisa intitulada “Ampliação da jornada escolar: uma análise comparativa entre Brasil, México e Venezuela”, trabalho este também desenvolvido no período do PIBIC. Pude me deparar com formulações de políticas de ampliação da jornada, criando um breve panorama da América Latina. Essa amplitude me instigou ainda mais a pesquisar sobre políticas de ampliação da jornada escolar/educação integral, buscando visualizar o que se pensa em relação a esses temas, e como se propõe em seus documentos. Esse exercício me possibilitou uma renovação de meu olhar.

Ao me deparar com os estudos, compreendi a importância da ampliação da jornada escolar, como proposta de melhoria na oferta de ensino, da qualidade desse tempo empregado. Mas, sobretudo, me fez compreender o alcance e importância de políticas públicas que se comprometam com a oferta de melhoria da educação básica, compreendendo que a ampliação da jornada escolar é mais que investir em um espaço formal de ensino apropriado, com meios e instrumentos que ofertem agir sobre esse aluno.

Dessa forma, que venha possibilitar uma ressignificação de saberes, onde esse aluno possa agir sobre o seu meio, não apenas localmente, ampliando as possibilidades de atuação em diversos espaços físicos da região onde se situa esse sujeito.

O processo de escolha da instituição analisada se deu por indicação do Comitê Territorial de Políticas Públicas de Educação Integral em Pernambuco, situado na Fundação Joaquim Nabuco, em Recife. Foi indicada a Secretaria de Educação do Município de Jaboatão dos Guararapes – PE, possuindo como critérios de escolha alto IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e localização em situação de vulnerabilidade social.

Nesse ensejo, nossa pesquisa procurou se nortear pelas seguintes perguntas estruturantes: Qual o potencial pedagógico do Programa Mais Educação? Como se caracteriza e qual o papel do professor comunitário nessa tarefa pedagógica?

Tivemos como Objetivo Geral: Analisar o perfil e atividades desenvolvidas pelo professor comunitário no Programa Mais Educação, considerando as diretrizes e práticas desta política. E possui como objetivos específicos: Identificar o perfil do Professor Comunitário inserido no Programa Mais Educação; Descrever os espaços utilizados para realização das atividades do Programa Mais Educação na escola; Identificar as atividades realizadas pelo Professor Comunitário do Programa junto aos alunos participantes; e, Discutir a relação entre a formação do Professor Comunitário e as atividades propostas.

Nessa perspectiva, o presente trabalho demonstra a importância dos estudos em educação integral na educação básica no país. Revela também suas contribuições e avanços no âmbito escolar, demonstrando ainda a atuação dos sujeitos que estão envolvidos diretamente na execução desse programa, articulando a formação e o papel desenvolvido pelo professor comunitário.

Desse modo, tornou-se necessário realizar uma investigação do processo histórico da educação integral no Brasil, rememorando e atualizando o que se tem feito em termos de políticas e programas de educação integral. Destacamos também a necessidade de se discutir sobre o Programa Mais Educação em si, por meio do que já foi feito e analisado, experiências realizadas pelo país, e a perspectiva educativa contida em seus documentos norteadores.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Este capítulo trata: de alguns aspectos conceituais, históricos e legais sobre o tema “política de educação integral”.

O debate sobre a ampliação da jornada escolar no Brasil, como direito, iniciou entre 1920 e 1930. Até estas décadas, o ensino escolar, sobretudo para as minorias sociais - população pobre brasileira -, consistia em uma educação escassa, ou seja, se ofertava muito pouco, no que diz respeito a horas diárias, profissionais e espaço. Por outro lado,

Os colégios jesuíticos do período colonial eram de tempo integral; os colégios e liceus onde estudava a elite imperial eram também de tempo integral e, na maioria das vezes, internatos; o mesmo pode-se dizer dos grandes colégios da República, dirigidos por ordens religiosas ou por empresários laicos (GIOLO, 2012, p. 94).

Na década de 1920, a concepção de educação à época era higienista-educacional, que tinha como expoente Miguel Couto, e empregava uma visão de disciplina, higiene e alfabetização nas bases educacionais. A ignorância do povo era vista como uma doença, e estava presente a concepção de que os analfabetos eram seres que não possuíam conhecimento. A educação deveria preparar a população para se tornar “povo-nação”, empregando uma educação autoritária (CAVALIERE, 2010, p. 251).

Porém, devido ao crescente processo de urbanização e industrialização nacional, tornava-se cada vez mais visível as mazelas e as desigualdades sociais, e em certa medida, esse modelo educacional demonstrava também sinais de sua inoperância. Educar o povo no sentido de promover uma “limpeza” social, já não era suficiente para atender as mudanças sociais que estavam ocorrendo naquele contexto sócio-histórico. Essa visão de educação autoritária criou uma certa mobilização nos intelectuais da época, “[...] de maneira generalizada na intelectualidade e na classe política, um forte apelo pela valorização e pela transformação da educação escolar” (CAVALIERE, 2010, p. 251).

Em sentido oposto a esse direcionamento educacional do país, teve destaque a figura de Anísio Teixeira, sendo a crítica e a renovação foram pontos de partida para seu trabalho. O mesmo entendia que era necessária uma mudança nos padrões educacionais. As ideias de Anísio possuíam influência do pensamento do americano John Dewey, que entendia a educação “como um processo contínuo de crescimento e desenvolvimento, tendo como finalidade a maior capacidade de crescimento e desenvolvimento. Não

admitia a visão curativa moralizadora: não supunha um modelo já pronto a ser alcançado” (CAVALIERE, 2010, p. 252). Foi-se delineando a necessidade de ampliação e diversificação da educação.

Ainda nessa época, o sentido de educação integral era concebido amplamente como, “[...] uma educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais[...]” (CAVALIERE, 2010, p. 249). Todavia, o sentido empregado nas correntes autoritárias e elitistas da época era de controle e hierarquização dos indivíduos,

As correntes autoritárias e elitistas a encampavam com o sentido de ampliação do controle social e dos processos de distribuição criteriosa dos indivíduos nos segmentos hierarquizados da sociedade. O extremo dessa tendência expressou-se na concepção de educação integral da Ação Integralista Brasileira. Já as correntes liberais encampavam a educação integral com o objetivo de reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático, o qual só poderia se dar a partir de indivíduos intencionalmente formados para a cooperação e a participação (CAVALIERE, 2010, p. 249).

Ainda preconizava o discurso de formação em massa, que possuía a alfabetização como expoente. O discurso à época defendia que a “urgência” na educação da época era a de alfabetizar, erradicar o analfabetismo. Um dos grandes marcos de reforma no ensino, a Reforma Paulista, elaborada pelo então diretor da Instrução Pública do Estado, Sampaio Dória, teve medidas que propuseram cortes radicais no sistema de ensino, a redução da jornada escolar de quatro ou cinco horas para a metade, redução do ensino primário de quatro para dois anos. Todas as medidas tomadas foram justificadas para apresentar uma melhor qualidade no trabalho desenvolvido em menor tempo e com turmas seriadas. Nessa reforma, está clara uma lógica que prioriza a quantidade em detrimento da qualidade.

Diante desse fato, segundo Cavaliere (2010), os intelectuais da educação na época, consideraram este ato como um retrocesso, pois compreenderam que a alfabetização era entendida como um fim em si, e não apresentava um projeto de educação amplo e cultural. Nesse contexto, outras reformas que se seguiram apresentaram um projeto de educação mais ampliado, com exceção da reforma Paulista de 1920 – que possuía como um de seus grandes objetivos o aumento do número de alfabetizados no estado.

Em defesa de um projeto de educação mais amplo, o exemplo citado é Lourenço Filho, diretor geral da Instrução Pública do Estado do Ceará, entre os anos de 1922 e 1923, que defendia que a escolarização deveria ir além da alfabetização, ensinando noções para a vida. O então “fetichismo da alfabetização”, como foi denominado na

época, cedeu espaço aos movimentos que apoiavam uma educação de concepção ampla/integral. Em 1927, Fernando de Azevedo promoveu no Distrito Federal, uma reforma que possuía no texto “Regulamento do Ensino”:

A escola primária se organizará dentro desse espírito de finalidade social: a) como vestíbulo do meio social, para influir sobre ele, integrando as gerações na comunidade pela adaptação crescente da escola às necessidades do meio, prolongando sobre o lar a sua ação educativa e aparelhando-se para reagir sobre o ambiente, por um programa de educação moral que tenda ao desenvolvimento de qualidades e à reação contra defeitos dominantes no meio social; b) como verdadeira escola de trabalho para fim educativo ou escola comunidade, em que se desenvolve o sentido da ação, o gosto do trabalho manual, o sentimento de cooperação e o espírito de solidariedade social; c) para atrair e acolher, sem distinção alguma, crianças de todas as proveniências e contribuir eficazmente para atenuar e quebrar o sentimento isolador de diferenças sociais, criadas pelas diferenças de situações econômicas (NAGLE, 1974, p.213 apud CAVALIERE, 2010, p. 252).

O apelo de uma escola com funções ampliadas estava presente nos debates e propostas educacionais da época. Nesse cenário político social, surgiu o Movimento dos Pioneiros da Educação Nova, um grupo de intelectuais liberais que defendiam a educação como um direito. Esse movimento publicou o famoso Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, um documento que foi produzido por 26 intelectuais da época defendendo uma reforma no sistema educacional no país. Nesse documento, se propôs uma ideia de educação integral, concebido como “direito do indivíduo a uma educação pública que alcance diversas dimensões de sua formação” (CAVALIERE, 2010, p. 252 e 253).

É citado nesse documento, que:

A questão primordial das finalidades da educação gira, pois, em torno de uma concepção da vida, de um ideal, a que devem conformar-se os educandos, e que uns consideram abstrato e absoluto, e outros, concreto e relativo, variável no tempo e no espaço. Mas [...], da evolução da educação através das diferentes civilizações, nos ensina que o ‘conteúdo real desse ideal’ variou sempre de acordo com a estrutura e as tendências sociais da época, extraindo a sua vitalidade, como a sua força inspiradora, da própria natureza da realidade social (AZEVEDO, 2006, p. 191).

Os intelectuais defendiam uma reestruturação no modelo escolar vigente propondo uma aproximação com os conteúdos da realidade. A crítica maior era ao excesso de conteúdo enciclopédico desvinculado da realidade. Porém, defendiam a Educação Nova, que se voltava “aos interesses do indivíduo, e que se fundava sobre o

princípio da vinculação da escola com o meio social, tem o seu ideal condicionado pela vida social atual, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação” (idem).

Vale ressaltar que a ideia de conceber um ser humano por meio de uma formação integral é uma visão antiga, segundo Coelho (2009), visto que na Paidéia grega já se tinha uma visão mais completa, que incluía a formação do corpo e do espírito, o que mais tarde veio a se denominar de educação integral. Para os gregos, as ações e as reflexões caminhavam juntas, nos diversos campos, intelectual, físico, estético, formando desse modo um ser humano integral, completo, em que o “Ser” não se separa da visão social de mundo, eles são entrelaçados.

Essas ideias só tiveram eco no Brasil, no contexto anteriormente citado que culminou no lançamento do Manifesto, ao final da década de 1920, em um contexto de bastante efervescência intelectual e política nas camadas médias. É nesse contexto, que surge também o debate da educação enquanto direito e de uma concepção de educação integral que possuía essa ideia de formação completa. Devido à constatação que a educação era um privilégio das elites, o Manifesto colocava luz sobre a necessidade de “implantação de um sistema público de ensino para o País” que fosse “abrangente e de boa qualidade” (COELHO, 2009. p. 89), fortalecendo a luta pela efetivação da educação pública de qualidade no país.

Nesse momento, anos de 1920 e 1930, a sociedade da época – leia-se intelectuais -, estava tentando delinear um sentido a educação integral que se pretendia empregar, não necessariamente relacionado apenas ao aumento de horas, ampliação do tempo ofertado, mas em um debate mais amplo. Nesse sentido, as ideias e o debate estavam ligados ao ideal de formação ampla/integral, com direito dos indivíduos que usufruem da educação pública possuir uma educação de qualidade e que ofereça uma formação que propicie utilização dos significados apreendidos. Não uma formação meramente mecânica, apregoadada nos sentidos de alfabetizar para conseguir ler e seguir instruções. A educação precisava fazer sentido para esses sujeitos.

O debate e as tentativas de se realizar educação integral tiveram continuidade nos anos de 1950 e 1960. Em 1946, Anísio Teixeira foi chamado a trabalhar na Unesco, e nesse período escreveu o texto Educação não é privilégio – que compõe livro de mesmo nome -, em 1953. Nesse texto, ele:

[...] apresenta e desenvolve a concepção de educação escolar não especializada, não intelectualista, isto é, educação para a formação

“comum” do homem. Defende a escola “pública” ou escola “comum” que se liga ao trabalho, à prática e à ciência que informa essa prática. É na caracterização de uma escola que deixa de ser da elite, na busca de uma nova política educacional que leve qualidade para a escola primária, que ele retoma e desenvolve sua concepção de educação escolar ampliada e defende o horário integral (CAVALIERE, 2010, p. 255).

Ainda nos ideias de Anísio Teixeira, estava presente também uma preocupação com a quantidade de horas e dias letivos que um estudante deveria se dedicar presencialmente na instituição escolar,

Além da jornada escolar, a duração do ano letivo era motivo de atenção de Anísio Teixeira que, desde os anos 30, quando a carga horária anual da educação elementar era de cerca de 640 horas, afirmava ser esse número de horas absolutamente insuficiente, propondo 1080 horas, isto é, 180 dias de seis horas em média (CAVALIERE, 2010, p. 256).

Nesse sentido, criou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (em Salvador), na década de 1950, funcionando em tempo integral, o que se entende hoje por contraturno. Na instituição os alunos permaneciam das 7h30 às 16h30. O funcionamento se dava por meio das Escolas-Classe e Escola-Parque,

As Escolas-Classe, que, do ponto de vista estrutural, referem-se a uma construção simples e econômica, promovem a educação escolarizada ou conteudista, e nelas as crianças e adolescentes estudam no primeiro turno, e no segundo turno passam para a Escola-Parque, um espaço muito bem aparelhado e estruturado, capaz de dar conta de uma diversidade de atividades social, assistencial, artística, esportiva e profissional (SANTOS E VIEIRA, 2012, p. 338).

A proposta curricular visava uma formação para a sociedade e para o trabalho, incluindo atividades escolares e atividades diversificadas. Além disso, foram criadas duas outras experiências, a Escola-Parque de Brasília e a Escola Experimental do Recife. Nos anos 1960, quando Anísio Teixeira assumiu a presidência do Inep, criou as escolas experimentais que visavam testar novos métodos.

O modelo do Centro Educacional Carneiro Ribeiro deveria servir como um piloto para os padrões educacionais no país. Foi o que tentou fazer Darcy Ribeiro, a partir de 1980, quando realizou a construção dos Centros Integrados de Educação Pública (Cieps). Contudo, a construção desse projeto gerou polêmicas e discussões à época relativas à educação integral. Foram construídos 500 prédios escolares que ofereciam atividades diversificadas aos alunos, mas, diferente das Escola-Parque, o projeto oferecia essas atividades no mesmo espaço formal de aprendizagem. As crianças deveriam permanecer

durante todo o dia na escola, “realizando as atividades curriculares variadas, alimentação e cuidados básicos” (CAVALIERE, 2009, p. 52).

Nesse debate, cabe compreender que há diferentes concepções de educação integral, como aponta Cavaliere (2009):

Os modelos de organização para realizar a ampliação do tempo de escola que vêm se configurando no País podem ser sintetizados em duas vertentes: uma que tende a investir em mudanças no interior das unidades escolares, de forma que possam oferecer condições compatíveis com a presença de alunos e professores em turno integral, e outra que tende a articular instituições e projetos da sociedade que ofereçam atividades aos alunos no turno alternativo às aulas, não necessariamente no espaço escolar, mas, preferencialmente, fora dele (CAVALIERE, 2009, p. 52).

Essas diferentes concepções influenciam a forma de se fazer educação integral. Nesse sentido, Cavaliere (2009), afirma também que o conceito de Educação Integral pode ser entendido sob dois pontos de vista, “escola em tempo integral” e “aluno em tempo integral”. A diferença nos dois conceitos é que:

[...] no primeiro, a ênfase estaria no fortalecimento da unidade escolar, com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada, pretendendo propiciar a alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem. No segundo, a ênfase estaria na oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola, fruto da articulação com instituições multi-setoriais, utilizando espaços e agentes que não os da própria escola, pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas (CAVALIERE, 2009, p. 53).

Resultantes destas experiências, os projetos de educação integral no ensino público, começaram a aparecer, mas não ainda como uma política de estado. Para Cavaliere (2007), a organização do tempo na escola deve envolver uma lógica pedagógica, sequencial e simbólica. A questão que se coloca é como tornar uma política pública de estado e não apenas reduzida a um programa ou iniciativas parciais nas escolas. A concepção de educação integral também é tema de debate e de disputas. Aumentar o tempo não significa, necessariamente, aumentar a qualidade do tempo empregado na escola para educação integral. Para a autora (idem), a ampliação deve passar por três aspectos:

(a) ampliação do tempo como forma de se alcançar **melhores resultados da ação escolar** sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como **adequação da escola às novas condições de vida urbana**, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da **mudança na própria concepção de educação**

escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos (CAVALIERE, 2007. p. 1016) (grifos nossos).

Nesse contexto, para Cavaliere (2007), a utilização de recursos ligados as artes, lazer, organização coletiva, saúde, alimentação, na escola de tempo integral, potencializa a aprendizagem e possui uma dimensão educativa.

A partir da década de 1990, houve um crescente aumento na formulação das políticas de educação integral em âmbito estadual e municipal. Durante este período houve a criação dos CIACs - Centros Integrados de Atendimento à Criança, instituídos em 1991 pelo governo de Fernando Collor, e se tornaram Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente - CAICs, no governo de Itamar Franco. O formato adotado por essas políticas era do aluno em tempo integral.

Na cidade de Belo Horizonte, foi criado em 2006 o Programa Escola Integrada, que tem por objetivo ofertar aos alunos reforço e outros saberes. O programa se utiliza de espaços da cidade, como praças, zoológicos, etc, para realização de suas atividades. No mesmo formato, de utilização de espaços da cidade, foi criado em 2005 na cidade de São Paulo, o programa intitulado “São Paulo é uma escola”, visando a formação integral de crianças, jovens e adultos.

Em 2007, no governo Lula, foi instituído o Programa Mais Educação, que envolveu uma ação intersetorial de ministérios como Educação, Cultura, entre outros, e possuía como discurso central a diminuição da vulnerabilidade social e valorização de diversas culturas do país. O Programa esteve em funcionamento até 2016, na gestão Dilma Rousseff. No ano de 2016, o Novo Mais Educação passou a vigorar, sendo uma realidade presente nas escolas do país. Ratificando que o mesmo não é objeto de pesquisa desse trabalho.

Assim, compreender os sentidos de educação integral é de grande importância para, sobretudo, a construção dos processos legais que regulamentam essa modalidade de ensino. Os marcos legais que começaram a firmar a educação integral como direito no Brasil, foram instituídos a partir da criação do Plano de Desenvolvimento da Educação—PDE, (Lei nº 10.179/01) e do Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do Magistério (Lei nº 11.494/2007).

O Plano Nacional de Educação (PNE), possui na meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica (BRASIL, 2014, p. 10).

Ainda que a Constituição Federal de 1988, e a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/1996), cite ideias que defendam uma educação igualitária e de qualidades mínimas, esses esforços foram insuficientes para atender as demandas sociais. Assim, tornou-se necessário a criação de outros marcos legais, como LDBEN, para que se abarcassem propostas de efetivação de educação integral no país,

Muitos esforços vêm sendo implementados na busca de uma educação de qualidade, gratuita, que permita o acesso, a permanência e o sucesso escolar. Contudo, a Lei de Diretrizes e Bases, os Parâmetros Curriculares Nacionais, apesar de representarem documentos que asseguram, determinam e legitimam a educação como direito, por mais excelentes e inovadores que sejam, não são capazes, por si só, de promover as mudanças necessárias para viabilizar uma educação que responda aos anseios e exigências do novo momento histórico que estamos vivendo. O que se está dizendo é que são vários os desafios, como por exemplo: infraestrutura adequada, capacitação e valorização dos profissionais da educação, participação efetiva da comunidade na gestão da escola, continuidade das políticas públicas (SANTOS E VIEIRA, 2012, p. 343).

As tentativas de se realizar educação integral em tempo integral, no decorrer dos anos no país, apresentam alguns avanços, como a criação de marcos legais que regulem a oferta de educação integral. O que demonstra que para os governantes essa questão não é central ou primordial, mas já possui relevância.

Dessa forma, o modo como se vem fazendo educação integral no país, e a consolidação de leis que regulamentem essa política, não pode permitir que se cobre de forma exaustiva também da unidade escolar, “É insano, portanto, cobrar exclusivamente da escola precária as ações que a façam sair dessa precariedade” (GIOLO, 2012, p. 98).

Sendo assim, essas ações de melhorias que se voltam a construção de uma educação integral devem ser construídas pelos políticos, a partir da realidade e necessidades presentes no chão da escola, e ressignificadas pelos sujeitos que compõe a unidade escolar, para comportar a dimensão e diversidade cultural presente na comunidade.

Diante desse cenário e o histórico presente no país, a educação integral ainda é um projeto, porém em execução - sendo construído e reconstruído a partir de diferentes sentidos e significados. E como programa mais recente em execução, citamos o Mais Educação, que esteve em funcionamento até 2017, apresentando grande expansão territorial nas escolas básicas, e demonstrando dados significativos durante seu tempo de execução. Sendo assim, é necessário compreender a sua importância e funcionamento.

2.2 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

O Programa Mais Educação, foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, no governo de Luís Inácio Lula da Silva. O seu funcionamento envolveu uma ação intersetorial dos Ministérios da Cultura, Esporte, Desenvolvimento Social, Saúde, Ciência e Tecnologia, entre outros, para ampliação de políticas públicas com o intuito de diminuir as desigualdades sociais e valorizar a diversidade cultural do país. Como toda ação do governo federal no campo educacional, funcionou em colaboração com estados e municípios.

A distribuição de recursos para funcionamento do programa era feita pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por intermédio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), sendo a verba nacional repassada às secretarias estaduais e municipais para distribuição aos gestores das escolas que aderiam ao programa (BRASIL, 2014).

Eram ofertadas atividades socioeducativas realizadas no contra turno escolar, sendo divididas nos seguintes macrocampos:

- 1. Acompanhamento Pedagógico (Obrigatório).** Orientação de Estudos e Leitura;
- 2. Comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica.** Ambiente de Redes Sociais, Fotografia, Histórias em Quadrinhos, Jornal Escolar, Rádio Escolar, Vídeo, Robótica Educacional, Tecnologias Educacionais;
- 3. Cultura, artes e educação patrimonial.** Artesanato Popular, Banda, Canto Coral, Capoeira, Cineclube, Danças, Desenho, Educação Patrimonial, Escultura/Cerâmica, Grafite, Hip-Hop, Iniciação Musical de Instrumentos de Cordas, Iniciação Musical por meio da Flauta Doce, Leitura e Produção Textual, Leitura: Organização de Clubes de Leitura, Mosaico, Percussão, Pintura, Práticas Circenses, Sala Temática para o Estudo de Línguas Estrangeiras, Teatro;
- 4. Educação ambiental, desenvolvimento sustentável e economia solidária e criativa/educação econômica (educação financeira e fiscal).** Horta Escolar e/ou

Comunitária, Jardinagem Escolar, Economia Solidária e Criativa /Educação Econômica (Educação Financeira e Fiscal);

5. **Esporte e lazer.** Atletismo, Badminton, Basquete de Rua, Basquete, Corrida de Orientação, Esporte da Escola/Atletismo e Múltiplas Vivências Esportivas (basquete, futebol, futsal, handebol, voleibol e xadrez), Futebol, Futsal, Ginástica Rítmica, Handebol, Judô, Karatê, Luta Olímpica, Natação, Recreação e Lazer/Brinquedoteca, Taekwondo, Tênis de Campo, Tênis de Mesa, Voleibol, Vôlei de Praia, Xadrez Tradicional, Xadrez Virtual, Yoga/Meditação;
6. **Educação em direitos humanos.** Educação em Direitos Humanos;
7. **Promoção da saúde.** Promoção da Saúde e Prevenção de Doenças e Agravos à Saúde.

As escolas podiam escolher quatro atividades para desempenhar entre os sete macrocampos oferecidos. A realização das atividades era feita por monitores voluntários.

Cabe ressaltar a atuação do “Professor comunitário” – objeto de estudo desse trabalho -, que é o agente responsável pelo acompanhamento pedagógico e administrativo do programa, sendo escolhido pelas secretarias estaduais ou municipais, obrigatoriamente vinculado a escola de atuação do Programa. As ações desses sujeitos fazem parte do trabalho integral a ser desenvolvido. Conforme afirma, Leclerc (2012), a atuação desses mediadores é de grande importância para o funcionamento do trabalho a ser desenvolvido no programa. Nesse contexto, “a educação integral é mediatizada pelo trabalho dos profissionais da educação, das áreas sociais, culturais, do esporte e outras, dos educadores populares com saberes reconhecidos e estudantes universitários” (p. 314).

O programa Mais Educação, inicialmente, teve por prioridade se instalar em escolas de baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, e como cita em um de seus documentos, o Passo a Passo (BRASIL, 2013), se instalou, na primeira fase, em municípios com mais de 90.000 habitantes, que possuíam uma situação de vulnerabilidade social e educacional, necessitando de políticas públicas que suprissem essas deficiências.

O Programa demonstra, por meio de seus documentos, uma proposta que se preocupa com as desigualdades sociais e a oferta de oportunidades de aprendizagem, ao oferecer atividades artísticas, pedagógicas, esportivas, entre outras. Porém, isso se traduz

em condições de infraestruturas não adequadas, já que nem todas as escolas ofertam os subsídios necessários para a realização das atividades.

No tocante a proposta curricular, a mesma é apresentada nos documentos Passo a Passo e Caderno Pedagógico – Acompanhamento Pedagógico. A metodologia empregada é a da Pedagogia de Projetos de Trabalhos, que defende a apropriação de diferentes saberes, possibilitando dessa forma também o trabalho interdisciplinar.

Ainda em uma perspectiva metodológica, o documento defende a ampliação de espaços educativos, para aumentar a oferta de desenvolvimento de atividades, utilizando-se de lugares que vão além da sala de aula e do espaço escolar. Como afirma Leclerc (2012),

[...] a ampliação de tempos educativos deve estar implicada no reconhecimento de novos espaços educativos (novos sistemas de objetos e de ações), avançando-se para os domínios da cidade; provocando a mobilização da família e da comunidade na concretude das unidades escolares (LECLERC, 2012, p. 314).

Nessa intenção, de articular um diálogo entre a família e comunidades escolares, ampliando a participação e atuação desses sujeitos de forma colaborativa, por meio também da oferta de espaços e oportunidades, é empregada na ideia de cidade educadora, em que os territórios da cidade devem ser explorados como espaços de aprendizagem. Nesse sentido, podem ser atividades de exploração do contexto próximo à escola, mas também os espaços públicos como cinema, teatro, museu, zoológico. Além disso, envolve atividades aos sábados, através do antigo Programa Escola Aberta, que tem como princípio uma integração escola-família-comunidade.

A opção de utilizar espaços da cidade é um discurso que alia novas abordagens de trabalho, pois se sabe que muitas escolas não possuem estrutura suficiente para ofertar essa gama de atividades, “A escola pode desempenhar sua tarefa com sucesso quando é apoiada por um conjunto de práticas sociais, comunitárias e de políticas públicas” (LECLERC, 2012, p. 308). Segundo Leclerc (2012),

No contexto de diferenciação social brasileiro, lutar pela ampliação do tempo diário de escola com a oferta de educação integral, requer não ter ilusão de que isso tornará justo o nosso sistema educativo. É preciso argumentar que a naturalização dos turnos, como único meio de organização do tempo diário de escola, sedimenta as injustiças que conformaram o nosso sistema educativo (LECLERC, 2012, p. 308 e 309).

Ainda para a autora, a proposta de educação integral deve ser desenvolvida de forma urgente, ainda que não se possua condições suficientes para sua implantação, “A ampliação da jornada com oferta de educação integral tem que ser desencadeada desde já, apesar das condições de funcionamento do sistema público de educação; e integrada às lutas por sua qualificação” (LECLERC, 2012, p. 309). Nesse sentido, há como possibilidade de integração os espaços da cidade. A ideia de educação integral aqui é uma proposta ampla, que vai além dos muros da escola.

Compreendendo também a importância da realização dessa estrutura por meio de turnos escolares, “ao tocar na organização do tempo escolar estruturada por meio de turnos, o Programa Mais Educação promove o encontro do tempo presente com a instalação do sistema escolar no Brasil, com suas condições históricas, econômicas, socioculturais, geográficas” (LECLERC, 2012, p. 309).

Nesse sentido, a educação integral “[...] desenvolve-se e acontece em diferentes espaços, tempos e relações, é a educação da família, da escola, da maré, do campo de futebol, da rua, do bairro, etc. Pensar nessa grande rede é pensar na educação integral do nosso tempo” (SANTOS E VIEIRA, 2012, p. 338).

E envolver os diversos atores e agentes da comunidade escolar é mais que necessário. Assim, a criação e manutenção de uma comunidade escolar colaborativa, que mantenham o diálogo e a participação de seus diversos agentes, possibilita essa construção comunitária, “Só uma comunidade escolar, completamente imbuída do sentido do conhecimento, pode provocar essa mobilização do aluno [...]” (GIOLO, 2012, p. 99).

No entanto, só é possível conceber essa construção coletiva compreendendo a ação dos atores envolvidos nesses processos de ensino, seus papéis e respectivas formações para que ajam de acordo com o conhecimento que lhes foi conferido, unindo os conhecimentos teóricos, ressignificando-os na prática didática.

Nesse sentido, é preciso compreender a prática educativa nesse processo, o planejamento e execução de atividades que possibilitem desenvolver esse potencial articulador na comunidade escolar por meio de seus mediadores e agentes.

2.3 PRÁTICA EDUCATIVA, EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA

O ato de educar envolve diversos agentes e fatores. Segundo Zabala (1998), “Educar quer dizer formar cidadãos e cidadãs, que não estão parcelados em

compartimentos estanques, em capacidades isoladas” (p. 28). No contexto escolar, essa ação é representada por diferentes posicionamentos, “Até hoje, o papel atribuído ao ensino tem priorizado as capacidades cognitivas, mas nem todas, e sim aquelas que se tem considerado mais relevantes e que, como sabemos, correspondem à aprendizagem das disciplinas ou matérias tradicionais” (ZABALA, 1998, p. 28).

Ainda sobre o papel da educação no âmbito escolar,

[...] achamos que a escola deve promover a *formação integral* dos meninos e meninas, é preciso definir imediatamente este princípio geral, respondendo ao que devemos entender por autonomia e equilíbrio pessoal, o tipo de relações interpessoais a que nos referimos e o que queremos dizer quando nos referimos à atuação ou inserção social (ZABALA, 1998, p. 28).

Essa formação integral, está alinhada, sobretudo a desenvolver a autonomia do sujeito, conferindo a ele sentido no seu processo de aprendizagem e aquisição de conhecimentos.

Para Libâneo (2008), a instituição escolar é um espaço educativo, possuindo em si os componentes necessários a uma organização e gestão educacional que se alinhem e promovam uma construção educativa,

[...] a escola é vista como um espaço educativo, uma comunidade de aprendizagem construída pelos seus componentes, um lugar em que os profissionais podem decidir sobre seu trabalho e aprender mais sobre sua profissão. A organização e a gestão da escola adquirem um significado bem mais amplo, para além de referir-se apenas a questões administrativas e burocráticas. Elas são entendidas como práticas educativas, pois passam valores, atitudes, modos de agir, influenciando as aprendizagens de professores e alunos. Nesse sentido, todas as pessoas que trabalham na escola participam de tarefas educativas, embora não de forma igual (LIBÂNEO, 2008, p. 30 e 31).

Ou seja, os diversos agentes escolares estão diretamente e intimamente ligados aos processos educacionais. Ainda que em diferentes instâncias, todos são educadores nesse processo na instituição escolar.

As ações manifestadas pelos agentes escolares refletem uma cultura, “a cultura da escola (ou cultura organizacional) é o que sintetiza os sentidos que as pessoas dão às coisas, gerando um padrão coletivo de pensar e perceber as coisas e de agir” (LIBÂNEO, 2008, p. 33). Nesse sentido, é preciso compreender que esse é um processo de duas vias,

Por um lado, a organização educa os indivíduos que a compõem; por outro, os próprios indivíduos educam a organização, à medida que são eles que a constituem e, no final de contas, a definem com base nos seus

valores, práticas, procedimentos, usos e costumes (LIBÂNEO, 2008, p. 34).

Ainda para o autor, o espaço escolar possibilita uma troca de conhecimentos, entre os agentes educacionais e a organização escolar, trocando e conferindo novos conhecimentos,

E se estamos convictos de que as organizações educam, as formas de organização e gestão têm uma dimensão fortemente pedagógica, de modo que se pode dizer que os profissionais e usuários da escola aprendem com a organização e as próprias organizações aprendem, mudando junto com seus profissionais (LIBÂNEO, 2008, p. 34).

Nesse ensejo, de trocas de aprendizagens, estão presentes na atuação do professor ou o agente de educação que atue na realização de atividades com os alunos, as práticas educativas,

[...] ter um conhecimento rigoroso de nossa tarefa implica saber identificar os fatores que incidem no crescimento dos alunos [...] em aceitar ou não o papel que podemos ter neste crescimento e avaliar se nossa intervenção é coerente com a ideia que temos da função da escola e, portanto, de nossa função social como educadores (ZABALA, 1998, p. 29).

Um passo importante a ser tomado diante dessas ações é a definição dos conteúdos a serem trabalhados com os alunos durante o período letivo,

Devemos nos desprender desta leitura restrita do termo ‘conteúdo’ e entendê-lo como tudo quanto se tem que aprender para alcançar determinados objetivos que não apenas abrangem as capacidades cognitivas, como também incluem as demais capacidades. Deste modo, os conteúdos de aprendizagem não se reduzem unicamente às contribuições das disciplinas ou matérias tradicionais. Portanto, também serão conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social [...] Optar por uma definição de conteúdos de aprendizagem ampla, não-restrita aos conteúdos disciplinares, permite que este currículo oculto possa se tornar manifesto e que possa se avaliar sua pertinência como conteúdo expresso de aprendizagem e de ensino (ZABALA, 1998, p. 30).

A escolha e seleção desses conteúdos refletem diretamente nas ações que serão desenvolvidas entre o professor e aluno, delineando a prática educativa do agente educador. Com relação à prática educativa, diz Farias (2008) “A prática educativa, como intencional e sistemática, precisa ser organizada previamente, o que se concretiza por meio do planejamento das ações didáticas e pedagógicas da escola” (p. 103). Ainda para a autora,

Compreender o planejamento como instrumento de organização da lida docente apresenta-se como passo necessário para ressignificar esse

fazer junto ao coletivo dos professores. É nessa direção que caminhamos ao tratar do ato de planejar numa perspectiva pedagógica transformadora [...] O planejamento é ato; é uma atividade que projeta, organiza e sistematiza o fazer docente no que diz respeito aos seus fins, meio, forma e conteúdo (FARIAS, 2008, p. 106).

Ou seja, é necessário ao trabalho, não apenas do professor, mas a todo agente de educação que atua diretamente na sala de aula. Exercitar essa tarefa, a organização e planejamento permitem um trabalho mais consciente e transformador, no sentido de possibilitar explorar todo o potencial pedagógico das atividades a serem desenvolvidas.

Desse modo, o planejamento é uma ação reflexiva, viva, contínua. Uma atividade constante, permeada por um processo de avaliação e revisão sobre o que somos, fazemos e precisamos realizar para atingir nossos objetivos. É um ato decisório, portanto, político, pois nos exige escolhas, opções metodológicas e teóricas. Também é ético, uma vez que põe em questão ideias, valores, crenças e projetos que alimentam nossas práticas (FARIAS, 2008, p. 107).

É evidente que possui um destaque a atuação do professor nesse processo, porém de acordo com as atividades desenvolvidas por esse sujeito é possível apontá-lo como um agente educacional, que realiza atividades semelhantes à do discente,

Na superação de práticas individuais e formais de planejamento e na constituição de experiências coletivas e interdisciplinares consiste o desafio da educação que se pretende crítica e transformadora. Nesse sentido, argumentamos em favor de um planejamento participativo e contextualizado com as demandas da escola, dos professores e dos alunos como prática a ser consolidada. Uma ação desse tipo exige tempo, condições objetivas de estudo e de trabalho; orientação, apoio e coordenação pedagógica efetivas. Pressupõe que os professores e os demais sujeitos da comunidade escolar se sintam aceitos, reconhecidos, pertencentes ao grupo (FARIAS, 2008, p. 113).

Portanto, a atuação do professor, ou qualquer agente educativo – coordenador, gestor, monitor -, torna-se possível quando ocorre o planejamento didático, a escolha de métodos, seleção de conteúdos, formas de abordagem, e, sobretudo compreender o educando como ser ativo no processo de construção do conhecimento.

3. METODOLOGIA

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa, pois, buscamos aqui, dialogar sobre a compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais, buscando subsídios que confirmem à produção de novas informações sobre o objeto pesquisado (GERHARDT & SILVEIRA, 2009).

Esse tipo de abordagem permite que, os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, se valendo de diferentes abordagens para tal. A pesquisa qualitativa, possibilita ainda ao pesquisador, realizar comparações entre o global e local, como também, a busca de resultados que se possibilitem uma aproximação da realidade.

As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de *descrever*, *compreender*, *explicar*, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências. (GERHARDT & SILVEIRA, 2009, p. 32).

Dessa forma, em uma abordagem qualitativa realizamos um levantamento bibliográfico para estruturar o referencial teórico, assim como trabalho de campo na escola, onde foi observada a estrutura da escola e condições de funcionamento do Programa, e quatro entrevistas semiestruturadas com: Gestora; Coordenadora Pedagógica/Supervisora; Professora Comunitária; e, Professora Efetiva, os sujeitos da pesquisa. A coleta de dados foi realizada no período de setembro a novembro de 2017, sendo realizada a análise de dados de novembro de 2017 a janeiro de 2018.

Foi realizado também a análise do documento Passo a Passo (BRASIL, 2013), o referido Manual, possui uma função explicativa, é um material resumido com 36 páginas que possui uma visão geral do que é o programa, sua proposta e funcionamento. Ele apresenta ideais, formas de implementação, atores e seus papéis.

A escola indicada, fica situada no município de Jaboatão dos Guararapes – PE, e atende ao bairro de Santo Aleixo e suas adjacências. A escola funciona nos três turnos (manhã, tarde e noite), oferta nos períodos matutino e vespertino Educação Infantil e Ensino Fundamental I, e no período noturno a Educação de Jovens e Adultos.

Para execução da pesquisa foi realizado um estudo de caso, na referida escola,

Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda. O pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo. Esse tipo de abordagem enfatiza a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação dos seus componentes (LUDKE e ANDRE, 1986, p. 19).

Dessa forma, entendemos que esse tipo de pesquisa possibilitará uma proximidade maior no campo a ser estudado, além dos atores no espaço escolar.

No tocante a metodologia para a análise dos dados coletados, realizamos análise de conteúdo, que segundo Bardin (1977), se divide em três fases, sendo elas: (1) Pré-análise; (2) Exploração do material; (3) Tratamento dos resultados e interpretação.

No primeiro momento Pré-análise (1), foi realizada uma “leitura flutuante”, que consistiu em um primeiro contato com os documentos da coleta de dados, separando os documentos, formulando hipóteses e criando categorias para análise. Na fase de exploração do material (2) foi feita a exploração do material e divisão em categorias temáticas. Na última fase (3) foi realizado o Tratamento dos dados, análise reflexiva e crítica.

Sendo assim, acreditamos que o caminho trilhado com a presente metodologia, possibilitou um registro das atividades realizadas pelo professor comunitário do Programa Mais Educação em um contexto escolar. Os resultados obtidos são encontrados na próxima sessão, que se refere a análise de dados.

4. ANÁLISE DE DADOS

Nesta sessão, apresentamos nossa análise dos dados coletados, a partir do trabalho de campo realizado na presente pesquisa. Nossas análises foram divididas em cinco categorias, possibilitando a sistematização e análise do que foi encontrado, levando em consideração os objetivos da pesquisa.

Primeiramente, foi realizada a caracterização dos sujeitos pesquisados. Posteriormente, apresentamos nossas análises sobre as categorias: perfil do professor comunitário; espaço para as atividades do programa mais educação; atividades do professor comunitário e Relação entre a formação do professor comunitário e as atividades propostas.

4.1 CARACTERIZANDO OS SUJEITOS DA PESQUISA

A partir dos dados coletados, estruturamos a tabela abaixo que se refere a uma caracterização básica dos sujeitos de nossa pesquisa:

Função	Idade	Formação
Coordenadora	39	Pedagogia
Gestora	52	Pedagogia
Professora Comunitária	50	Pedagogia
Professora Efetiva	53	Pedagogia

A partir da tabela, podemos observar que nossos sujeitos de pesquisa constituíram-se de uma coordenadora, uma gestora, uma professora comunitária e uma professora efetiva. Todas as entrevistadas, eram mulheres e apresentavam idade que variava entre 30 e 60 anos. Com relação à formação, todas as professoras entrevistadas possuíam como formação inicial, pedagogia. Apenas a professora comunitária não possuía vínculo efetivo com a escola do campo de pesquisa.

4.2 PERFIL DO PROFESSOR COMUNITÁRIO

Com relação ao perfil do professor comunitário, observamos que o documento destaca que o mesmo “deve ser um professor efetivo e do quadro da escola” (BRASIL, 2013). Já entre as professoras entrevistadas, apenas uma afirmou não saber sobre o perfil do professor comunitário, conforme fala abaixo:

“Sinceramente não, não sei dizer, sei que algumas professoras que estão no projeto eram professoras que já faziam parte de alguma outra atividade na escola, como estagiária de apoio, coisa assim” (Professora efetiva).

As outras entrevistadas destacam a importância de seleção realizada para a escolha do professor comunitário da escola. Destacaram também a importância das formações para os professores comunitários, a necessidade de valorização profissional e formação contínua para a melhoria do trabalho desenvolvido nas escolas. Podemos observar essas questões nas falas abaixo:

“... no último ano de 2016, a secretaria de educação fez uma seleção interna, ela passou nessa seleção e veio para cá como professora comunitária. A gente não tinha contato, não conhecia, apesar de ser uma pessoa da comunidade” (Coordenadora).

“... a escolha foi pela secretaria de educação. Ano passado houve uma seleção simplificada e esse ano, acredito que também foi o mesmo sistema, seleção simplificada, então as meninas que trabalharam como professora comunitária foi através de contrato na prefeitura” (Gestora).

“Eu fui escolhida por uma seleção simplificada na educação. Não sou efetiva, nós fizemos um contrato de dois anos, fazemos as formações. Eu precisei nortear a oficinas, saber as práticas do judô, saber as rodas da capoeira, porque a capoeira veio, de onde ela se originou, saber um pouquinho de artes, português e matemática. Não poderia ser uma pessoa que não tivesse terminado pedagogia” (Professora Comunitária).

“Se eu não tivesse a formação que eu tenho, eu não teria chegado[...], o programa mais educação não tinha chegado ao nível que ele chegou, foi importantíssimo porque quanto mais você estuda mais capacitada você fica, sempre, e não só é na faculdade não, e estudar é ler, estudar é observar, estudar é ver, e além de ver aprender com as crianças, aprender com a mãe, com a gestão, com o meio que você está inserido” (Professora Comunitária).

A questão da valorização e formação profissional é um debate sempre presente no capó de estudos sobre educação, nesse sentido, nos revela que há uma preocupação de compreender a importância da valorização e da formação desses sujeitos, envolvidos no processo pedagógico escolar. Sobre essas questões afirma FARIAS (2008):

“Na realidade brasileira atual, a formação de nível superior para o magistério se configura como exigência legal[...]. Também solicita, para ser professor conhecimentos especializados, condição

demonstrada mediante procedimento seletivo específico, que via de regra serve como mecanismo regulador de inserção no magistério” (p. 95).

Assim, podemos compreender que a formação profissional é um requisito obrigatório para exercício da docência. No nosso país, porém, nem sempre se configura em realidade, tendo em vista que muitos professores possuem apenas o antigo magistério, não continuando a formação superior sendo a licenciatura. Todavia, ao revelar que foi submetida a uma seleção simplificada realizada pela secretaria de educação, levando em consideração a sua formação, a professora comunitária nos revela que há de fato uma preocupação em ofertar, por meio do Programa, profissionais que estejam capacitados para executar tais funções, de planejamento e realização de atividades.

Ainda com relação ao perfil do professor comunitário, o documento Passo a Passo (BRASIL, 2013) nos apresenta algumas características, como: ter forte vínculo com a comunidade escolar; acreditar no trabalho coletivo; valorizar os saberes comunitários; ter gosto pela convivência com a comunidade na qual atua; acompanhar os monitores; organizar o tempo ampliado como tempo *continuum* no currículo escolar; planejar atividades educativas alcançando as praças, os teatros, os museus, os cinemas, entre outros; construção de “pontes” entre a escola e a comunidade (p. 16).

Observamos que a relação entre a escola-comunidade é uma das tônicas do trabalho pedagógico do professor comunitário. Tanto o documento como as falas das professoras entrevistadas ressaltam desafios e possibilidades em sua atuação, reconhecendo esse profissional como gestor do trabalho pedagógico, o que pudemos observar nas falas abaixo:

“Ela tem que ser uma pessoa que tenha liderança, já que trabalha com grupos de outros professores. A daqui ela é bem articulada, ela consegue organizar, tem conhecimento pedagógico, e assim ela tem condições de atuar como professora comunitária na função do Mais Educação e de articular as atividades que o programa propõe” (Coordenadora).

“Ela acompanha os trabalhos dos oficinairos, vê como está sendo desenvolvido, orienta, e tem também as questões burocráticas que é para inserir no sistema. Ela também fica encarregada disso, as formações da turmas no início do programam, fazer horários, foi tudo junto com ela” (Gestora).

“O professor comunitário ele tem que ter o perfil de uma pessoa que é da comunidade e que por isso já facilita a questão da comunicação, do diálogo, do monitoramento dos alunos, mas também tem que ser uma pessoa que seja competente para trabalhar com aquela oficina que ele está” (Professora efetiva).

Como podemos observar, o perfil do professor comunitário assume características que venham a favorecer não só uma dimensão técnica do trabalho com o programa mais educação, uma vez que ele contribui com o desenvolvimento das aprendizagens, mas também humana, ao estabelecer trocas de experiências com a comunidade e política.

4.3 ESPAÇOS PARA AS ATIVIDADES DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Com relação aos espaços para as atividades do Programa Mais Educação, observamos que enquanto no documento o destaque é para a relevância de potencializar espaços fora da escola para a realização dessas atividades, entre as entrevistadas encontramos depoimentos que destacam a escola enquanto local para a realização das atividades, e outros que destacam outros espaços de aprendizagem onde são realizadas as atividades do programa mais educação. As professoras que destacam que a escola é o principal espaço para a realização das atividades, afirmam:

“O pátio e as salas de aula, já que aconteciam entre um turno e outro”.
(Professora efetiva).

“As salas de aula. Infelizmente nós não temos a estrutura adequada para funcionar o programa, então as oficinas eram desenvolvidas nas salas mesmo” (Gestora).

“... as atividades que a gente colocou no programa, já colocou pensando no que a gente poderia adaptar para utilizar na escola, mesmo com essas dificuldades que eu estou falando, aqui aconteceram” (Coordenadora).

“...a gente tem atividade de teatro, tudo era na sala de aula. Quando acontecia para trazer apresentação, aí sim a gente apresentava no pátio, mas as aulas sempre eram em sala de aula mesmo, aí já a capoeira, a gente fazia aqui no pátio, aí melhorava um pouquinho, mas as demais era em sala, então assim. O ideal é que seria, que se fosse um ambiente apropriado mesmo” (Gestora).

Ainda no que se refere à utilização dos espaços para as atividades do programa Mais Educação, segundo o Passo a Passo (BRASIL, 2013), é necessário que se faça um mapeamento dos espaços que podem ser utilizados como locais de desenvolvimento das atividades.

“O reconhecimento de que a escola não tem espaço físico para acolher crianças, adolescentes e jovens nas atividades de Educação Integral não pode desmobilizar os atores desse processo. O mapeamento de espaços, tempos e oportunidades é tarefa que deve ser feita com toda a comunidade. Inicialmente, é importante mapear os espaços da escola e

os da comunidade, verificando quais atividades podem ser desenvolvidas e de que forma” (p. 19 e 20).

O programa sugere ainda que, caso não haja espaço adequado para desenvolver as atividades dentro da escola, que possam ser utilizados espaços fora do ambiente escolar, como praças, clubes, igrejas, etc, havendo a disponibilidade para realização das atividades. Ressalta ainda, que deverá haver um equilíbrio entre tempo escolar e tempo ampliado, visando o desenvolvimento e aprendizagem de crianças, adolescentes e jovens. Sobre essa questão, as entrevistadas afirmaram que,

“As salas de aula são utilizadas para isso, e o pátio da escola, e área externa como um todo, que a gente usava porque tinha judô e tinha uma área também, que era de um professor de judô que ele tinha uma academia, então lá funcionava a oficina de judô, os meninos iam para lá, que não é aqui na escola, e nem é próximo, eles tinham que se deslocar até lá para fazer essa atividade” (Coordenadora Pedagógica).

“Pátio, que agora que está coberto. Tem um campinho aqui do lado que é na terra, tinha uma horta também, o professor de horta, um rapaz que adorava a terra, ele ensinou muita coisa aos meninos, a gente plantava, colhia e tem também, seis salas de aula. Nas salas de aula a professora ensaiava e fazia culminância no pátio, o professor de capoeira levava para uma academia cedida pelo professor de judô que era o dono, aqui da comunidade, ele dava aulas particulares, mas cedia o espaço totalmente de graça para ficar dança, capoeira e judô. E orientações e artes, também ela trabalhava no pátio e na sala. O espaço é o que a gente tem aqui, sala de aula, pátio, essa academia e um campinho bem pequenininho num sol a pino, viu, a gente também fazia futebol” (Professora Comunitária).

“...o pátio ele não é apropriado para uma oficina de capoeira, porque o piso não é uma coisa segura, e as salas, que também não apresentam uma outra forma de você, por exemplo, arrumar as bancas para fazer uma atividade diferenciada [...]” (Professora Efetiva).

“A academia onde funcionava o judô era, porque ele já fazia aula lá com um pessoal da comunidade, então ele cedeu para que a gente usasse também para o Mais Educação. Inclusive ele era um dos monitores, o dono desse espaço. Na escola, o espaço que era oferecido, as salas de aula que eram utilizadas para as oficinas de matemática e de leitura era adequado, mas para as outras não. No caso, tinha oficina de artes, tinha outras oficinas que a gente não tinha mobiliário adequado, não tinha material adequado e o espaço também não era. Porque acaba o que o barulho de uma atividade, como a capoeira que acontecia no pátio, muito próximo das salas de aula, interferia um pouco nesse desenvolvimento também” (Coordenadora).

Segundo o Passo a Passo (2013), essa estratégia de ampliação do tempo escolar promove também a ampliação de oportunidades educativas,

“Essa estratégia promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e os diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola com seus gestores, professores, estudantes e funcionários. Isso porque a Educação Integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, dos adolescentes e dos jovens (p. 04).

“O ideal da Educação Integral traduz a compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da Educação Integral, busca-se reconhecer as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens” (p. 04).

O mesmo avaliado pelas entrevistadas foi a questão da infra-estrutura das escolas para a realização das atividades desenvolvidas. Observamos que houve o destaque para a importância do programa enquanto iniciativa que contribui com a aprendizagem dos alunos, no entanto, seu sucesso também depende de uma estrutura nas escolas que ainda não existe, tendo em vista a fragilização de estrutura física e pedagógica, como podemos observar nas falas abaixo:

“O programa ele é um programa muito bom, certo, ..., mas a gente tem que adequar as condições da escola. Se a escola tivesse uma estrutura melhor, ele funcionaria melhor, mas assim, dentro das nossas condições a gente vai trabalhando e eu acredito que tem funcionado” (Gestora).

“O programa, a proposta dele é boa, mas na prática a gente sente muita dificuldade, pois não temos estrutura física para receber esses alunos, para passar o dia, então assim a gente não tem a estrutura adequada pra receber o programa, ..., não temos espaço físico, material adequado na escola para trabalhar com esses alunos o dia todo para oferecer com qualidade” (Coordenadora).

Apesar dos desafios estruturais e pedagógicos, observamos também algumas reflexões no sentido de destacar o potencial pedagógico do programa mais educação. As professoras destacam que o programa contribui com a aprendizagem, como também destacam a importância da dimensão humana, principalmente nas oficinas vivenciadas, como podemos observar nas falas abaixo:

“Mais Educação é tirar o menino de toda a sua acomodação, é ajudar na escola a ele ter um novo rumo, é um olhar de amor, um olhar de compreensão, e um olhar comunitário, [...] e o mais educação é vida, é comunidade, o Mais Educação é um novo rumo na aprendizagem” (Professora Comunitária).

“Eu avalio como muito positivo, porque além de dar essa oportunidade aos alunos a mais de aprenderem, eles também trazem oficinas como capoeira, oficina de artes, onde desenvolve o outro lado do aluno, o lado mais artístico, humano (Professora efetiva).

Observamos a partir dos depoimentos, que seja dentro ou fora da escola, precisamos pensar em qualificar os espaços de aprendizagem. Apesar de haver certa superação da lógica da utilização do espaço escolar como ambiente de aprendizado, as circunstâncias não se apresentam de forma ideal, devido a infraestrutura precária em alguns aspectos, como pátio e campo de futebol. Ressaltamos ainda, que de acordo com o documento (BRASIL, 2013), “o mapeamento de espaços, tempos e oportunidades é tarefa que deve ser feita com toda a comunidade” (p. 19). As ações “coordenadas pelos próprios jovens participantes dos grupos, as ações ligadas aos clubes podem ser potencializadas quando desenvolvidas nos finais de semana nas escolas ou em espaços educativos sob sua coordenação. Ao acontecerem nos finais de semana, podem possibilitar a participação da comunidade do entorno escolar” (BRASIL, 2013, p. 12).

Nesse aspecto, a escola possui em si, um complexo potencial de aprendizado, quando há espaço para organização e gestão dessas atividades, mas são necessárias condições favoráveis ao aprendizado das crianças e jovens. Nesse contexto:

[...] a escola é vista como um espaço educativo, uma comunidade de aprendizagem construída pelos seus componentes, um lugar em que os profissionais podem decidir sobre seu trabalho e aprender mais sobre sua profissão. A organização e a gestão da escola adquirem um significado bem mais amplo, para além de referir-se apenas a questões administrativas e burocráticas. Elas são entendidas como práticas educativas, pois passam valores, atitudes, modos de agir, influenciando as aprendizagens de professores e alunos (LIBÂNEO, 2008, p. 30 e 31).

Nesse sentido, o desafio que está posto é de redescobrir a escola e seu entorno, resignificando seus espaços (BRASIL, 2013, p. 19 e 20). Dessa forma, torna-se possível planejar as atividades e verificar onde as mesmas podem ser desenvolvidas. Nesse processo, surge uma crítica sobre os lugares escolhidos e suas condições para as atividades pedagógicas, que analisadas sob esses aspectos de resignificação de espaços e redescobrir seu entorno, contribuem para qualificarmos cada vez mais os espaços, sejam eles nas escolas ou fora delas, contribuindo, assim, com a aprendizagem das crianças.

4.4 ATIVIDADES DO PROFESSOR COMUNITÁRIO E RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR COMUNITÁRIO E AS ATIVIDADES PROPOSTAS

No tocante as atividades desenvolvidas pelo professor comunitário, segundo o documento Passo a Passo (BRASIL, 2013),

“No Capítulo 7, falaremos sobre o responsável pela coordenação das ações de Educação Integral nas escolas, o professor comunitário, que junto com a equipe diretiva das unidades de ensino reorganiza a rotina da escola para garantir a ampliação do tempo escolar, para um mínimo de 7 horas diárias, e toma decisões para assegurar que as novas práticas educativas desenvolvidas nas escolas sejam integradas ao projeto educativo em curso” (BRASIL, 2013, p. 14).

Ou seja, esse profissional é o responsável pela coordenação do programa na escola e realização de suas atividades. Também era de responsabilidade do professor comunitário realizar a comunicação com a Secretaria de Educação, transmitindo os avanços do Programa na escola.

Para a Professora Comunitária, o seu papel desempenhado na escola envolvia planejar todas as ações que seriam desenvolvidas pelo Programa na escola. Podemos observar essa questão na fala abaixo:

“Me envolvia, porque tudo tinha que ter um planejamento prévio, a gente tinha que ver a data com a gestão, se poderia ser nessa data, o horário, as roupas, as meninas da cozinha, guardava lanche, porque vinha mãe, vinha parentes, vinha pessoas, a gente trazia mestre de capoeira de outro local para os meninos verem, participar, fazer entrevistas, agente trazia os convidados e para trazer os convidados tudo tem que ser planejado” (Professora Comunitária).

Segundo a Coordenadora Pedagógica, as atividades voltadas à professora comunitária, envolviam planejamento de atividades baseado nas dificuldades apresentadas pelos alunos. Essas informações eram repassadas pela gestão na escola, conforme depoimento a seguir:

“O professor comunitário na verdade fazia toda a articulação de trabalho junto com os monitores, oficinairos, que trabalhavam com as oficinas do mais educação. Então ele organizava planejamento, ele tinha que ter um plano de ação, voltado para as dificuldades que agente apontava, a coordenação. Os professores do regular pontuavam as dificuldades dos alunos, e ele junto com os monitores tentava seguir aquilo ali e fazer uma proposta de trabalho que atendesse, que era para justamente agente tentar minimizar aquelas dificuldades dos alunos” (Coordenadora Pedagógica).

“Olhe a gente aqui quando tinha uma reunião com o professor e a gestão, conselho de classe, a gente participa, a gente fica pra ver o que está dando certo, o que a gente pode melhorar, não que está dando errado, porque o professor sempre quer melhorar, ..., o planejamento é assim, todo mês o monitor comunitário faz o seu planejamento semanal, vem para mim eu dou uma olhada, ele volta e nós fazemos uma reunião

toda a sexta feira no final do mês, para eu aprimorar o que foi feito, conversa sobre cada menino, saber se ele está evoluindo, saber o que ele precisa, ... E a gestão sempre nos orientando, olhe nós queremos que o mais educação faça isso, nós queremos que o mais educação venha abrir cada evento, ..., a gente mandava tudinho para secretaria, para eles verem como estava o andamento, o povo da secretaria de lá, do mais educação vinha ver também, apareciam do nada viu, de repente chegava minha coordenadora, ..., ela vem e dá uma olhadinha, faz as perguntas, fala com a gestão, o professor, para ver o andamento do mais educação muito supervisionado...” (Professora Comunitária).

Vemos então que, o planejamento de atividades, enquanto ação pedagógica deve ser uma prática constante, “A prática educativa, como intencional e sistemática, precisa ser organizada previamente, o que se concretiza por meio do planejamento das ações didáticas e pedagógicas da escola” (FARIAS, 2008, p. 103). É importante haver esse planejamento para adequada execução de ações voltadas para desenvolver o potencial pedagógico das ações escolar, possibilitando assim realizar práticas que dialoguem com o planejamento da gestão. No Mais Educação, as atividades ocorriam de forma articulada, de acordo com o que foi exposto pelas entrevistas, havia um planejamento na realização das atividades que envolvia a participação dos sujeitos do Programa e escola.

Ainda segundo a professora comunitária, eram realizadas reuniões periódicas, com gestão, coordenação e monitores das oficinas, para tratar das atividades do Programa. Ela ainda afirma que, a equipe do Mais Educação na escola, também participava de outras atividades, como Conselho Pedagógico da escola, já que as atividades caminhavam em conjunto. A professora efetiva também destaca o interesse da professora comunitária em saber o que vem sendo trabalhado em sala para a partir dessa realidade, planejar. No entanto, as entrevistadas destacam também que em alguns casos, as professoras, não tem contato com o planejamento realizado, como podemos observar nas falas abaixo:

“Quem participava era o coordenador pedagógico, uma diretora, uma gestora, quando tivesse as duas, todos os monitores comunitários e a coordenadora, todos falavam faziam uma roda, colocava todos, todo mundo, no horário do mais educação. Agente não fazia por fora não, e a gente ia ali e ia adequando o que era necessário. Tinha, a professora e os monitores mês em mês, e toda vez que tinha conselho de classe e reunião de pais e mestres agente também estava participando” (Professora Comunitária).

“Estavam porque de certa maneira, a escola trabalha também com esse lado mais humano do aluno e as professoras que atuam no Mais Educação. Elas nos perguntam qual é o saber que a gente estava trabalhando com o aluno, qual é aquele aluno que está com mais dificuldade (Professora Efetiva).

Ainda no tocante às reuniões e atividades pedagógicas, observamos que as entrevistadas destacam a importância das mesmas para a aprendizagem dos alunos, da articulação da professora comunitária com o professor do turno regular para desenvolver uma proposta de trabalho adequada ao aluno. Conforme falas a seguir:

“Acredito que sim, já que ela era da área de educação, a questão de aprendizagem dos alunos ela tinha domínio dos níveis de aprendizagem também, então assim, ajudava bastante, nessa área de atividade esportiva nem tanto, mas as outras atividades pedagógicas, que era relacionado ao pedagógico, tinha sim” (Coordenadora).

“Olhe os recursos a gente fazia, na verdade, ela tinha toda uma articulação com o professor do regular, o professor do regular passava as dificuldades baseado nisso como eu já tinha falado ela ia junto com os monitores organizar a proposta de trabalho, então assim tinha toda uma articulação, era tudo ligado ela conseguia fazer e dar conta disso a gente tinha dificuldade com a questão do material didático, para trabalhar, mas quando a verba saía, que a gente tem uma verba para o Mais, a gente conseguia comprar o que ele solicitava então dava para fazer, dava pra trabalhar direitinho com eles” (Coordenadora).

“Nas reuniões participava o gestor, porque era no horário do Mais Educação, algumas vezes eu participei também, como coordenadora, e os monitores e a professora comunitária. As reuniões que acontecia uma vez por mês aqui na escola” (Coordenadora).

“Essa programação, assim sempre que a gente tinha espaço, ela conseguia juntar os professores, no caso os monitores da oficina, algumas vezes ela levava trabalho para casa também, porque às vezes na escola ela não conseguia[...] a utilização dos espaços também, a dinâmica é aqui dentro mesmo, a gente junto com a gestão e ela, a gente ia conduzindo” (Gestora).

De acordo com os depoimentos, há a afirmação de que as reuniões eram construídas em diversos segmentos e ocorriam de forma contínua, havia também a deficiência de alguns recursos. Nesse aspecto, é importante sempre existir esse planejamento conjunto, para ter conhecimento das dificuldades a serem superadas, tanto em aspectos de aprendizagem, como na utilização de recursos estruturais e didáticos. Sendo assim, “[...] argumentamos em favor de um planejamento participativo e contextualizado com as demandas da escola, dos professores e dos alunos como prática a ser consolidada” (FARIAS, 2018, p. 113).

Ressaltamos também, que como desafios, para a vivência dessa proposta educativa, temos: a adequação das atividades desenvolvidas no programa mais educação e na escola regular, e o trabalho de maneira lúdica, visando minimizar as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Podemos observar essa realidade, a partir das falas abaixo:

“Estava sim, a gente procurou ver essa situação, de escolher atividades que tivesse condições de oferecer no pouco espaço que a gente tem na escola, que tinha condição de oferecer aqui e tentava adequar a atividade do ensino regular da escola” (Coordenadora).

“...nós ficávamos com ela no programa passando o conteúdo de maneira lúdica, de maneira prazerosa, porque sem prazer o menino não aprende. Trabalhamos dança, capoeira, artes e orientações de leitura, matemática e judô. Em todas essas atividades eram inseridos também os conteúdos, porque quando a criança brinca, quando a criança interage um com o outro, ela aprende” (Professora Comunitária).

Dessa forma, a superação de dificuldades encontradas torna-se possível por meio de um fazer coletivo, entre os agentes escolares, que envolva compromisso e planejamento conjunto. Para tanto, a realização de reuniões e projetos torna-se essencial na construção de práticas exitosas de ensino.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados obtidos por meio de nossa análise, no tocante ao perfil do professor comunitário, segundo o Passo a Passo (BRASIL, 2013), deve ser um professor do corpo escolar, porém como afirmam as entrevistadas, a escolha se deu por meio de seleção simplificada. Outro aspecto citado é o envolvimento da figura do professor comunitário com a comunidade escolar e seu entorno, e sua formação adequada. Sobre esses aspectos podemos concluir que, apesar de não possuir vínculo formal com a escola, a professora comunitária em questão já era conhecida da comunidade, possuindo bom diálogo com a gestão escolar alunos e discentes. Referente ao fato da mesma ter sido contratada por meio de seleção simplificada, podemos afirmar que nem todas as diretrizes do Programa são cumpridas ou executadas, o que pode implicar no desenvolvimento das atividades, já que por não ser efetiva do quadro escolar pode ser substituída por outra pessoa, por meio de seleção também, implicando na continuidade do trabalho já desenvolvido na escola.

No tocante aos espaços para realização das atividades, de acordo com as análises realizadas, podemos afirmar que haviam dificuldades na escola devido à falta de recursos e estruturas precárias, algumas atividades deixaram de ser realizadas devido à falta de condições de realização. Esse aspecto pode comprometer o andamento dos trabalhos, como também afetar os objetivos do Programa, que se referem a reduzir situações de vulnerabilidade e induzir a educação integral na escola. Porém, apesar das dificuldades mostradas ligadas a infraestrutura da escola, de acordo com as falas das entrevistas, as atividades foram adaptadas aos espaços ofertados, e por meio de um monitor houve a possibilidade de realizar em espaço externo a escola. O que não soluciona o problema da infraestrutura, tampouco põe em prática o que diz o Passo a Passo (Brasil, 2013), sobre mapear os espaços do entorno escolar. Podemos afirmar que, dessa forma, caso os sujeitos envolvidos na execução das atividades do Programa não se interessem em buscar soluções, apesar de estar presente no documento o discurso de mapear espaços, caso a estrutura da escola não comporte toda a dimensão ofertada pelo Programa, as atividades podem perder em qualidade e oferta.

No que diz respeito às atividades desenvolvidas pela professora comunitária, essa articulação se dava de maneira mais recorrente entre gestão e coordenação, de forma pontuada. Quando era necessário tratar sobre as dificuldades dos alunos em sala de aula, havia diálogo com os professores efetivos. Dessa maneira, as atividades ficavam voltadas

basicamente para o campo de reforço, sendo o espaço do Mais Educação utilizado como reforço escolar para atender as exigências do turno regular.

De acordo com o que foi falado pelas entrevistadas havia a preocupação, porém com a dimensão humana do aluno, ainda que o foco fosse a realização das atividades, havia um esforço em saber como estava aquele aluno, no sentido de alimentação, relação com os familiares, entre outros aspectos. Esses depoimentos demonstram que a dimensão humana da educação integral era contemplada dentro daquele espaço de atividades.

Outro ponto citado foi a articulação de atividades, realização de reuniões, pois era considerado no documento Passo a Passo (Brasil, 2013) que ocorressem reuniões para o planejamento das atividades do Programa, considerando os sujeitos envolvidos e suas dificuldades.

Os limites do Programa pareciam esbarrar na infraestrutura e falta de recursos da instituição, já que por meio dos depoimentos, havia concordância em muitos aspectos citados, no tocante ao que era realizado no espaço escolar. Ainda que não tenha sido possível observar a prática dos sujeitos, devido ao fato do Programa ter sido cancelado na época da coleta de dados, podemos perceber que houveram mudanças consideráveis e consistentes, promovidas pela entrada no Mais Educação na escola. Uma que podemos pontuar é que foi revelado pela professora comunitária que apesar do cancelamento do Programa, suas práticas e metodologia ainda vivem na admissão do Novo Programa que surgiu em substituição. Dessa forma, o Mais Educação, demonstrou que trouxe propostas possíveis de serem realizadas e adaptadas apesar das dificuldades encontradas no espaço escolar, sendo necessário planejamento e comprometimento dos sujeitos envolvidos para que tais ações possam surtir efeito.

6. REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Fernando. **O manifesto dos pioneiros da educação nova (1932)**. Revista Histedbr on-line, Campinas, n. especial, p.188-204, ago. 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. Programa Mais Educação. **Passo-a-Passo**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília – DF. 2013.
- BRASIL. Decreto de Lei nº. 7.083, de 27 de Janeiro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14887&Itemid=817>.
- BRASIL. **Programa Dinheiro Direto na Escola**: Manual de orientações para as escolas. FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO – FNDE. Brasília, DF, 2013.
- BRASIL. Programa Mais Educação. Portaria normativa interministerial nº- 17, de 24 de abril de 2007. Ministério da Educação.
- BRASIL. Lei 10179, de 6 de fevereiro de 2001. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10179-6-fevereiro-2001-368074-normaatualizada-pl.html>>.
- BRASIL, LEI Nº 11.494, DE 20 DE JUNHO DE 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>.
- BRASIL. **Planejando a Próxima Década**: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014.
- CAVALIERE, Ana Maria. **Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral**. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.
- CAVALIERE, Ana Maria. **Anísio Teixeira e a educação integral**. Paideia, v. 20, n. 46, p 249-259, 2010. Disponível em: <www.scielo.br/paideia>
- CAVALIERE, Ana Maria. **Tempo de escola e qualidade na educação pública**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007.

COELHO, L. C. da C. **História(s) da educação integral**. Em aberto, Brasília, v. 22, no. 80, abr. 2009. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1472/1221>>.

FARIAS, Isabel Maria Sabino (et al). **Didática e docência**: aprendendo a profissão. Fortaleza: Liber Livro, 2008.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. (org. Tatiana EngelGerhardt e Denise Tolfo Silveira). Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIOLO, J. Educação em tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**. Porto Alegre: Penso, 2012.

HERNANDEZ, Fernando. **A organização do currículo por projetos de trabalhos**. Ed. Artes Médicas, 1998. 5 ed. Porto Alegre.

LECLERC, Gesuína. Programa Mais Educação e práticas de educação integral. In MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**. Porto Alegre: Penso, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiania: MF Livros, 2008.

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

SANTOS, Claudia Cristina Pinto; VIEIRA, Roberto Carlos. Reflexão sobre o Programa Mais Educação na rede estadual de ensino da Bahia (BA). In MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**. Porto Alegre: Penso, 2012.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

7. APÊNDICE

• APÊNDICE A

Caracterizando os sujeitos da pesquisa:

Nome:

Idade:

Formação:

Função:

Tempo de atuação na função:

Tempo na escola:

Roteiro Entrevista: Professora Comunitária

<ul style="list-style-type: none"> • PERFIL DO PROFISSIONAL DO PROFESSOR COMUNITÁRIO DO MAIS EDUCAÇÃO
1. Como você foi escolhida para ser professora comunitária do Programa? Era ou é efetiva da escola?
2. Quais características você atribuiria a figura do Professora Comunitária do Programa?
3. Você se encarregava de desenvolver quais atividades como professora comunitária?
<ul style="list-style-type: none"> • ESPAÇOS PARA AS ATIVIDADES DO MAIS EDUCAÇÃO
1. Quais locais na escola eram utilizados para desenvolver as atividades do Programa Mais Educação?
2. Os locais eram apropriados as atividades desenvolvidas?
3. Alguma atividade deixou de ser desenvolvida na escola por falta de espaço apropriado?
<ul style="list-style-type: none"> • ATIVIDADES DO PROFESSOR COMUNITÁRIO E RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR COMUNITÁRIO E AS ATIVIDADES PROPOSTAS.
1. Quais atividades você desenvolvia relacionadas ao Programa Mais Educação?
2. Você se envolvia na coordenação das atividades e organização dos espaços utilizados?
3. Sua formação profissional lhe proporcionou subsídios necessários para desenvolver as atividades que lhe eram competentes no Programa Mais Educação?
4. As atividades do Programa Mais Educação necessitavam de um planejamento constante para sua realização. Como essas atividades eram planejadas pelo Professor Comunitário, no tocante a organização curricular, utilização de espaços e recursos didáticos?
5. Havia reuniões ou encontros para definir as atividades que seriam desenvolvidas com os alunos? Se sim, quem participava?

- **APÊNDICE B**

Caracterizando os sujeitos da pesquisa:

Nome:

Idade:

Formação:

Função:

Tempo de atuação na função:

Tempo na escola:

Roteiro Entrevista: Gestora; Coordenadora Pedagógica; Professora efetiva

<ul style="list-style-type: none"> • PERFIL DO PROFISSIONAL DO PROFESSOR COMUNITÁRIO DO MAIS EDUCAÇÃO
1. Como foi escolhida a professora comunitária do Programa? Ela era ou é efetiva da escola?
2. Quais características você atribuiria a figura da Professora Comunitária do Programa?
3. A professora comunitária se encarregava de desenvolver quais atividades?
<ul style="list-style-type: none"> • ESPAÇOS PARA AS ATIVIDADES DO MAIS EDUCAÇÃO
1. Quais locais na escola eram utilizados para desenvolver as atividades do Programa Mais Educação?
2. Os locais eram apropriados as atividades desenvolvidas?
3. Alguma atividade deixou de ser desenvolvida na escola por falta de espaço apropriado?
<ul style="list-style-type: none"> • ATIVIDADES DO PROFESSOR COMUNITÁRIO E RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR COMUNITÁRIO E AS ATIVIDADES PROPOSTAS.
1. Quais atividades a professora comunitária desenvolvia relacionadas ao Programa Mais Educação?
2. A professora comunitária se envolvia na coordenação das atividades e organização dos espaços utilizados?
1. Você acredita que a formação da professora comunitária tenha proporcionado subsídios necessários para desenvolver as atividades que lhe foram competentes no Programa Mais Educação?
2. As atividades do Programa Mais Educação necessitavam de um planejamento constante para sua realização. Como essas atividades eram planejadas pelo Professor Comunitário, no tocante a organização curricular, utilização de espaços e recursos didáticos?
3. Havia reuniões ou encontros para definir as atividades que seriam desenvolvidas com os alunos? Se sim, quem participava?