

ANA MÁRCIA DE SOUSA

**A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DO RECIFE: DIALOGANDO COM A PERCEPÇÃO E A
APROPRIAÇÃO DOS PROFESSORES**

Recife

2017



Universidade Federal Rural de Pernambuco
Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância

**A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DO RECIFE: DIALOGANDO COM A PERCEPÇÃO E A
APROPRIAÇÃO DOS PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância como exigência parcial à obtenção do título de Mestre em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância.

Linha de Pesquisa: Gestão da produção de conteúdos para educação a distância

Orientador: Prof. Dr. José de Lima Albuquerque

Recife
2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Biblioteca Ariano Suassuana- UAG, Garanhuns-PE, Brasil

S725e Sousa, Ana Márcia de
A escola de tempo integral da rede municipal de ensino
do Recife: dialogando com a percepção e a apropriação dos
Professores/Ana Márcia de Sousa. – Garanhuns, 2017.
144f. : il.

Orientador: José de Lima Albuquerque
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural
de Pernambuco, Departamento de Pós-Graduação em
Tecnologia e Gestão em Educação a Distância, Recife,
BR-PE, 2017.

Inclui referências e apêndices.

1. EAD 2. Escola Integral 3. Educação Integral 4.
Escola Pública I. Albuquerque, José de Lima, orient. II.
Título

CDD 371.394422

Universidade Federal Rural de Pernambuco
Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância

**A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO
RECIFE: DIALOGANDO COM A PERCEPÇÃO E APROPRIAÇÃO DOS
PROFESSORES**

Ana Márcia de Sousa

Dissertação julgada adequada para obtenção do título de Mestre em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância, defendida e aprovada por unanimidade em 28/07/2017 pela Banca Examinadora.

Orientador:

Prof. Dr. José de Lima Albuquerque
Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância -
UFRPE

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Zélia Maria Soares Jófili
Membro Interno – Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Gestão em
Educação a Distância - UFRPE

Prof^a. Dr^a. Ivanda Maria Martins Silva
Membro Interno – Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Gestão em
Educação a Distância - UFRPE

Prof^a. Dr^a Maria Auxiliadora Soares Padilha
Membro Externo – Programa de Pós-graduação em Matemática e Tecnologia
(UFPE)

AGRADECIMENTOS

À Deus que me permitiu chegar aqui. Pois, tudo é permissão Divina.

À minha família, em especial ao meu marido, Robson, pelo companheirismo sempre e a meus pais, Aniete e Amaro, pelo cuidado e carinhos eternos.

Aos companheiros de trabalho por compreenderem e apoiarem nos momentos difíceis.

Aos colegas de curso, pelo apoio, força e união em todos os momentos de dificuldade, em especial a Alexandrina, Manoelina, Emanuele e Verônica.

À Secretaria de Educação do Recife pela oportunidade de crescimento profissional através da visão da importância da formação continuada na vida profissional de seus servidores.

Ao Programa de Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologia em Educação a Distância da UFRPE pela oportunidade de cursar este mestrado.

Ao meu orientador, professor Dr. José de Lima Albuquerque, por acreditar em mim fazendo dos desafios o momento de união e força. Se não fosse você, meu orientador, afirmo que não teria conseguido construir esta pesquisa dignamente. O senhor orientou e me fez acreditar, e, aqui estou com todas as suas palavras de confiança.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologia em Educação a Distância (UFRPE) pela competência profissional e ensinamentos.

À professora Márcia Luiz que iniciou este processo de construção comigo, mas, teve os percalços da vida, e, não conseguiu seguir.

Aos funcionários do PPGTEG pela disponibilidade e prontidão em ajudar.

A todos que, de uma maneira direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta pesquisa meus agradecimentos.

RESUMO

A Educação Integral através da ampliação do tempo escolar tem ganhado respaldo legal e alinhamento pedagógico ao longo da última década, apesar de ser defendida como aporte educacional que corrige distorções sociais no Brasil desde 1920, através do movimento Escola Nova, que teve como um dos principais nomes, Anísio Teixeira. Nessa perspectiva, visando alcançar o objetivo de estudar o processo de implantação das Escolas Municipais de Tempo Integral do Recife – PE, na percepção e apropriação pedagógica pelos professores que migraram para este modelo educacional. Para tal, usamos os objetivos específicos que visam o reconhecimento dos profissionais atuantes nestas escolas, a contextualização da origem e concepção histórico pedagógica do modelo de escola integral no Brasil, avaliação de apropriação do modelo Recife de escola integral pelos professores e por fim uma proposta de projeto de curso na modalidade EAD, para fortalecer e formar os professores acerca do modelo Recife. Trata-se de um estudo de caso com abordagem qualitativa, no qual se utilizaram como instrumentos para coleta dos dados, questionário aplicado junto aos professores atuantes nas seis Escolas Municipais de Tempo Integral do Recife, e Grupo Focal, com participação de sete professores das escolas integrais do Recife, visando, com estes instrumentos, alcançar os objetivos desta pesquisa. Os resultados obtidos nesta pesquisa demonstram que 57% dos professores acham o modelo de escola integral do Recife como Regular. E ao abordarmos o grau de conhecimento sobre o tema escola integral e educação integral temos um percentual de 58,63% de regular. O que nos chama a atenção para a necessidade de formação específica para estes profissionais acerca do tema. Os dados obtidos também revelam que a práxis destes profissionais fica comprometida. E, que 86,20% apontam a necessidade de formação continuada na perspectiva de escola integral. Também pudemos visualizar que 58,63 não fez curso a distância, mas que que professores se propõem a uma formação continuada através da modalidade EAD. A partir dos resultados propomos um curso na plataforma EAD, atentando ao tema educação integral/ escola integral no contexto histórico-pedagógico brasileiro para os professores do Recife.

Palavras-chave: EAD. Educação integral. Escola integral

ABSTRACT

Integral education through the expansion of school time has gained legal support and pedagogical alignment throughout the last decade. Despite being defended as an educational contribution that corrects social distortions in Brazil since 1920, through the new school movement, with one of the main names being Anísio Teixeira. In this perspective, aiming to reach the objective of studying the process of implementation of municipal schools of integral time of Recife, PE, in the perception and pedagogical appropriation by the teachers who migrated to this educational model. To this end, we seek to investigate the recognition of the professionals working in these schools, the contextualization of the origin and pedagogical historical conception of the integral school model in Brazil, the evaluation of the appropriation of the Recife model of integral school by the teachers and finally a proposal of course in the ead modality, to strengthen and train teachers around the Recife model. As a theoretical contribution to this study we had the authors Faure (1972), Werthein (2000), LDB (1996), MEC (2009) Dutra (2013), Cavaliere (2010), Teixeira (1997), among others. It is a case study with a qualitative approach, in which they were used as instruments for data collection, a questionnaire applied to the teachers working in the six municipal schools of integral time of Recife, and focal group with the participation of seven full-school teachers of Recife, aiming, with these instruments to reach the objectives of this research. The results show that 57% of teachers find the model of Recife's regular school. and when we approach the degree of knowledge about the theme integral school and integral education we have a percentage of 58.63% of regular. what draws attention to the need for specific training for these professionals about the theme. The data obtained also reveal that the praxis of these professionals is compromised. and, that 86.20% point to the need for continuing education from an integral school perspective. We could also see that 58,63% had never attended a distance course, but that teachers are proposing to continue training through the ead modality. From the results we propose a course in the EAD platform, attending to the theme integral education / integral school in the brazilian historical-pedagogical context for the professors of Recife.

keywords: comprehensive education. integrated school, continuing education, distance education, Recife.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - A renda familiar e a melhoria da formação escolar.....	24
Figura 2 - Escolas Municipais de Tempo Integral - EMTI.....	48
Figura 3 - Composição de funcionários para EMTI	49

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Material Didático Impresso para EAD.....	58
Quadro 2 – Síntese da fundamentação teórica	60
Quadro 3 – Participantes do Grupo Focal	70
Quadro 4 - Procedimentos Metodológicos	75

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – grau de conhecimento dos sujeitos sobre o tema escola integral	82
Tabela 2 – Grau de conhecimento dos sujeitos sobre o tema educação integral ...	82
Tabela 3 – Grau de conhecimento dos sujeitos sobre o tema escola integral no contexto histórico brasileiro	83
Tabela 4 – Grau de conhecimento sobre as bases legais que regulamentam a educação integral no Brasil	84
Tabela 5 - Grau de conhecimento sobre as bases legais que regulamentam a escola integral no Recife	85
Tabela 6 – Grau de conhecimento sobre a proposta pedagógica da escola integral no Recife	86
Tabela 7 - Percepção sobre se a formação ofertada pela SE contribui para sua práxis diária de Escola Integral	86
Tabela 8 - Percepção dos sujeitos sobre as práticas pedagógicas vivenciadas pelas escolas de tempo integral	87
Tabela 9 - Percepção docente quanto ao seu desempenho diário para a EMTI.....	88
Tabela 10 – Percepção sobre formação para atender à prática pedagógica da escola integral	89
Tabela 11 – Quantitativo de professores que já fizeram cursos a distância.....	96
Tabela 12 – Quantitativo de professores dispostos a uma formação em EI na modalidade EAD	97

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –Titulação dos professores das EMTI.....	79
Gráfico 2 – Metodologia pedagógica das EMTI, na perspectiva dos professores.....	81
Gráfico 3 - Quantitativo de obras lidas sobre o tema escola integral nos últimos 12 meses.....	89
Gráfico 4 - Percepção dos professores quanto às ações necessárias para a melhoria do modelo de Escola Integral.....	90

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
EAD	Educação a Distância
EI	Escola Integral
EMTI	Escola Municipal de Tempo Integral
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
GEIAF	Gerência de Educação Integral de Anos Finais do Recife
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC	Ministério da Educação
MDI	Material Didático Impresso
NEI	Núcleo de Educação Integral do Recife
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGTEG	Programa de Pós-graduação em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância
RMER	Rede Municipal de Ensino do Recife
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UAEADTec	Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco

SUMÁRIO

1- INTRODUÇÃO	13
1.1- Contextualização da pesquisa	13
1.2- Objetivos.....	18
1.2.1- Objetivo geral	18
1.2.2- Objetivos específicos	18
1.3- Contextualização	18
2- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	21
2.1- Educação Integral no Brasil	21
2.2- Políticas Públicas Educacionais no Brasil: do Contexto histórico às Bases Legais.....	31
2.3- Políticas Públicas Educacionais para implantação das Escolas Integrais em seu Início em Recife- PE	42
2.4- O AVA como Plataforma de Formação para Profissionais da Educação Integral da RMER.....	51
2.5- Síntese do Referencial Teórico.....	59
3- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	62
3.1- Caracterização da pesquisa	62
3.2- Caracterização Temporal-espacial da pesquisa	64
3.3- Procedimentos de Coleta de Dados	66
3.4- Análise e Interpretação de Dados.....	72
3.4.1 - Análise de conteúdo.....	72
3.6- Metodologia para Produção do Produto	73
3.7- Síntese dos procedimentos metodológicos da pesquisa	74
4- RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	76
4.1- Origem, concepção e contextualização histórico pedagógica da escola integral	77
4.2- Perfil dos professores das escolas municipais de tempo integral da RMER.....	78
4.3- Percepção e apropriação pelos professores do modelo pedagógico implantado para as escolas municipais de tempo integral do Recife	81
4.4- Percepção dos docentes da EMTI sobre a EAD como ferramenta de formação pedagógica para educação integral.....	94
4.5- Produto: curso a distância sobre as bases, históricas e de sensibilização para o modelo pedagógico de escolas integrais para gestores e professores da Rede Municipal de Educação do Recife	99
5- CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
6- REFERÊNCIAS	115
7- APÊNDICES	121
8- ANEXOS.....	126

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve como foco de estudo o tema educação integral, sob a perspectiva de implantação das Escolas Municipais Integrais do Recife, buscando perceber sua concepção pedagógica e o nível de entendimento dos atores que nelas atuam. Para tal buscou-se amparo numa fundamentação teórica lastreada nos seguintes autores: Dutra (2014), Moll (2009,2012), Cavaliere (2007,2002,2010), Teixeira (1962, 1967), Ribeiro de(1990), dentre outros, que nos deram suporte teórico, nos norteando como bússolas no caminho a ser trilhado no tema que nos levou a esta pesquisa. Em se tratando de uma pesquisa para um mestrado profissional, que visa o estudo dentro do campo de trabalho, buscou-se ressaltar o importante papel da educação na construção da formação humana e social.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Tratar da educação sempre será um tema instigante a toda e qualquer pesquisa. A educação através dos tempos é um tema que tem sempre uma abordagem contemporânea, pois a educação traz ao longo dos tempos sua contextualização com a história, se adequando ao homem e ao contexto histórico da sociedade. Neste espaço de pesquisa o foco do estudo foram as escolas públicas municipais do Recife. Tais espaços através de seus educadores têm o papel principal de promover a instrução escolar e epistêmica, como também, promover a formação cidadã dos educandos com processos integradores da comunidade e do meio social. Isto leva à percepção dos tempos escolares e da necessidade da ampliação destes tempos para atender tamanha responsabilidade social de promoção da formação plena do ser contemporâneo. A partir desta compreensão do Poder público para com as políticas públicas educacionais, surgem as primeiras escolas de tempo integral do Recife.

A implantação das Escolas Municipais integrais do Recife, apesar de ser meta do primeiro Plano Nacional de Educação (2001), também perpassou por um compromisso político em nível municipal da atual administração Recife,

cujo compromisso seria o de transformar todas as 36 escolas que atendem aos anos finais (6º ao 9º ano do fundamental) em escolas integrais. Isto gerou contradições, que não abordaremos agora, como política pública de atendimento as necessidades pedagógicas e de formação do cidadão, com o objetivo de elevar os índices educacionais destas unidades Escolares.

Apesar do processo de escolas integrais em Pernambuco ter se iniciado em 2004, como um projeto piloto do Governo do Estado em parceria público-privada, com o Ginásio Pernambucano, que, ao apresentar êxito contínuo na elevação gradativa dos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), ocasionou a replicabilidade deste modelo para cerca de 300 outras unidades escolares estaduais, chamadas de Escolas de Referências.

O município do Recife só iniciou a implantação das Escolas Municipais de Tempo Integral – EMTI, em fevereiro de 2014, com a instalação de cinco Escolas Municipais de Tempo Integral, que foram regulamentadas através do Decreto 27.717 de 03/02/14 e Portaria 823 de 16/04/14. Este Decreto em sua regulamentação, junto com a Portaria 823, no Art. 4º, inciso V, define a replicabilidade como “aplicação das inovações em outras escolas da rede e aumento do número de escolas no Programa Municipal de Educação Integral”. Resultados estes que não foram atingidos em 2015 e 2016. Mesmo tendo sido meta estabelecida pelo governo municipal em 2013, converter as 36 escolas de anos finais, em escolas integrais.

No princípio da implantação destas EMTI buscou-se a parceria com a ONG Instituto de Corresponsabilidade com a Educação - ICE, que assessorou o Estado na implantação do Ginásio Pernambucano e das primeiras unidades de Escolas integrais do Estado. Contudo, esta parceria não foi à frente, entretanto gerou as primeiras formações destas unidades escolares e primeiras orientações e monitoramentos das cinco EMTIs.

Diante da falta de um plano de expansão que atendesse à conversão de unidades educacionais convencionais em escolas integrais, surgiu a inquietação para esta pesquisa, que poderia abranger muitos pontos que tratam sobre o tema, mas aqui iremos buscar compreender o grau de entendimento dos professores que atuam nas Escolas Municipais de Tempo

Integral – EMTI, do Recife, no que diz respeito ao conhecimento e apropriação das concepções pedagógicas que norteiam o modelo das escolas integrais da Rede Municipal de Educação do Recife – RMER.

Como profissional da educação e pesquisadora, a motivação na investigação por este tema visou entender as orientações descritas no processo regulatório das escolas integrais do Recife, o papel desempenhado pelos profissionais da educação que atuam nestas escolas, e principalmente, como estes entendem, acreditam e atuam dentro desta concepção pedagógica, as quais permeiam a formação interdimensional dos que se propõem a atuar neste modelo educacional.

As Políticas que tratam da expansão do tempo para a melhoria educacional brasileira têm historicidades desde 1920, tendo como um de seus principais nomes Anísio Teixeira, na perspectiva de defesa e de difundir o tema pelo território brasileiro; tendo sido o fundador da primeira escola de tempo integral do Brasil, que recebeu seu nome, o Centro Educacional Anísio Teixeira.

Contudo, este movimento veio a ganhar força e forma com as políticas públicas de compromisso com a qualidade educacional apontadas nas agendas nacionais e internacionais. As mudanças sociais que marcaram época, e que refletem os sujeitos como autores e atuantes, sinalizaram para uma formação cidadã que não cabe mais no formato educacional de 4 horas diárias de preparo escolar. A VIDA requer uma formação plena, que dialogue com os diversos saberes e espaços físicos que permeiam o ser social.

Em relatório apresentado ao diretor da UNESCO, Jacques Delors (2010), aponta para os quatro pilares da educação, que vem a dialogar com uma construção cognitiva na qual a escola busca promover um projeto educacional direcionado a um processo de aprendizagem norteado por esses pilares, quais sejam, o “aprender a conhecer” (adquirindo os instrumentos de compreensão), “aprender a ser” (desenvolver habilidades para com o seu eu, com o outro e com o meio), “aprender a conviver” (cooperação com o outro), e “aprender a fazer” (poder agir sobre o meio social). Tais pilares permeiam não só o projeto político pedagógico de uma escola integral, mas também devem

ser motivadores dos que nela atuam independente do papel que venham a desempenhar.

A escola de tempo integral não pode ser vista de forma simplória como um Programa educacional que se implanta para cumprimento legal do Plano Nacional de Educação - PNE. Ela vem ao longo do percurso histórico brasileiro (abordado mais profundamente a frente), como o entendimento que a educação epistêmica dialoga diretamente com a formação do ser, apresentada por Faure (1988), e difundida sabiamente pelos militantes educacionais. O movimento de ampliar o processo de ensino-aprendizagem educacional, que contemple os pilares da educação plena do ser teve amparo legal desde os primeiros passos para elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, em 1947, perpassando pelos movimentos de legalização ocorrida na história brasileira, até o ultimo Plano Nacional de Educação PNE (2014), com validade de 10 anos, aprovado em 2014, o qual contribuiu para os desdobramentos do processo de implantação e ampliação do atendimento de escolas em tempo integral pelo Brasil, com apoio do Governo Federal.

Em consonância com o compromisso político do Governo municipal e a legislação vigente, iniciou-se a implantação de Escolas Municipais de Tempo Integral – EMTI, na Rede Municipal de Educação do Recife – RMER.

Assim, projetou-se um modelo educacional construído para as escolas de tempo integral do Recife que contempla uma matriz curricular fundamental diferenciada e mais ampla, que dialoga com o que rege o ensino pelo Mec, e também tem a parte diversificada que se propõe a desenvolver jovens protagonistas, com um projeto de vida baseado nos ensinamentos escolares. Esta base visa proporcionar aos estudantes uma educação acadêmica de qualidade e preparação para a vida. Desta forma os profissionais que atuam nestas escolas dialogam com toda esta parte curricular, e, não apenas com a disciplina de formação.

Fica então o desafio ao professor que atua nestas unidades escolares o papel de dialogar com uma concepção pedagógica educacional mais ampla, uma responsabilidade social, que permeie o contexto educacional mais amplo. Uma das atividades de destaque neste modelo é o papel do professor tutor,

que tem a missão de acompanhar uma turma no seu desempenho sócio educacional, demarcando o grande papel transformador desta concepção pedagógica, baseando numa pedagogia da presença que aproxima e transforma. Este seria uma dos pilares defendidos da concepção educacional e filosófica do modelo proposto para Recife. Uma pedagogia da presença e uma educação interdimensional promovida pelos profissionais que nestas viessem a atuar.

O Projeto de escolas de tempo integral do Recife teve como meta ampliar a jornada escolar em cinco unidades educacionais espalhadas pelo município, tendo como um de seus princípios a difusão ou replicabilidade deste modelo para outras unidades educacionais, com a responsabilidade dos atores que nelas atuam de apontarem o modelo e formarem novos atores..

Na sua atuação como profissional da rede municipal de educação integral do Recife, a pesquisadora percebeu alguns elementos que apontavam preliminarmente para a fragilidade no processo de replicabilidade do modelo implantado para as Escolas integrais, a exemplo da rotatividade dos professores, coordenadores pedagógicos e de gestores, apesar deste modelo já estar em vivência há quatro anos. Esta constatação motivou o estudo deste “problema” que se apresentava, e pesquisar em que medida a descontinuidade dos sujeitos que atuam nessas unidades educacionais poderia estar relacionado à não apropriação da concepção pedagógica, entre outros fatores determinantes. Vale destacar que a proposta apresentada pela consultoria do Instituto de Co-responsabilidade pela Educação (ICE) ao Recife seria de aplicar seleção aos profissionais que iriam atuar nas escolas integrais, fato que não ocorreu.

Esta pesquisa apresenta como questão norteadora: Quais percepções metodológicas os professores revelam sobre a concepção pedagógica implantada para as Escolas Municipais de Tempo Integrais da Rede Municipal de Educação do Recife?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar a percepção metodológica que os professores revelam sobre a concepção implantada para as Escola Municipal de Tempo Integral da Rede Municipal de Educação do Recife – PE.

1.2.2 Objetivos Específicos

Para alcançar o objetivo geral, será necessário perpassar pelos seguintes percursos:

- Descrever a origem, a concepção e a contextualização histórico-pedagógica do modelo de escola integral no Brasil;
- Identificar o perfil dos professores que atuam na rotina diária das Escolas Municipais de Tempo Integral da RMER;
- Avaliar a apropriação metodológica pelos professores do modelo pedagógico implantado para as EMTI;
- Elaborar um projeto de curso a distância, com o uso das tecnologias de comunicação e informação – TIC, sobre a origem, bases históricas e sensibilização para o modelo pedagógico de Escolas integrais para gestores e professores da Rede Municipal de Educação do Recife.

1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO

Esta pesquisa terá como base estrutural quatro capítulos, como segue.

No primeiro capítulo encontra-se a introdução que visa apresentar o percurso de nossa pesquisa. Esta pesquisa perpassa por problematizar e em

seguida contextualizar esta dissertação. Também buscamos demonstrar o que nos motivou para este tema, e neste momento, apontamos o nosso problema a ser investigado. Traçamos os objetivos de nossa pesquisa, já apontando os recursos que pretendemos utilizar no caminho investigativo.

No segundo capítulo adentramos na contextualização histórica, com o aporte teórico necessário a nossa pesquisa. Esta se deu através da pesquisa documental e revisão bibliográfica. Onde abordamos a sobre a educação integral no Brasil, perpassando pela contextualização histórica, iniciando com o tema educação integral no Brasil; seguida da abordagem que trata das políticas públicas educacionais no Brasil: do contexto as bases legais; em seguida, foram discutidas as políticas públicas educacionais no contexto da Prefeitura Municipal do Recife; e por fim, foram apresentadas as Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC e o modelo pedagógico de escolas integrais; possibilidades e desafios.

Para fundamentar teoricamente nossa pesquisa dialogamos com os autores e teóricos que tratam do tema, entre eles, Cavaliere (2002, 2007, 2010), com suas leituras e releituras sobre a escola integral, Moll (2012), Ribeiro (1990) com sua ativa participação no Programa Mais Educação e na discussão dos espaços e tempos escolares, Teixeira (1962 e 1967) e, na contextualização do fomento as escolas integrais do principio do séc XI., Pegorer (2014) e Dutra (2014), Santos (2015) no processo de implantação filosófica e pedagógica em suas experiências, dentre outro autores. Para a abordagem das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC e o modelo pedagógico de escola integral: possibilidade e desafios, nos apoiamos em Kenski (2012), Moreira e Pelange (2008), buscando construir um conceito para o uso da EAD na construção de conhecimento formador para os atores atuantes das escolas integrais do Recife.

O terceiro capítulo tratamos dos procedimentos metodológicos, que visam demonstrar o caminho percorrido por nossa pesquisa quanto à definição da pesquisa qualitativa, pelo seu fim educacional e em se tratando de uma pesquisa social, onde iremos dialogar com Minayo (2001). A abordagem dos procedimentos para alcançar as respostas para os objetivos aqui apontados.

Neste capítulo também foi definido o contexto espacial e temporal da pesquisa, ou seja, o recorte conceitual e mental. Aqui o amparo teórico foi em Gil (2008), e Richardson (2012). Em busca dos resultados e discussões do nosso campo investigativo que instrumentos de coleta de dados, questionário e grupo focal, para, por fim termos a análise destes, onde nos guiaremos pelas teorizações de Bardin, com a técnica de análise do conteúdo.

E por fim, no quarto capítulo, apresentamos os resultados e a discussão e procurou dialogar com os autores que dão lastro teórico à pesquisa. Os capítulos finais tratam das considerações finais, recomendações e do produto.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

Esta pesquisa ao propor estudar o tema educação e seu papel na construção de uma sociedade reconhece e afirma o papel primordial que a educação desempenha na formação humana e social do ser para os encaminhamentos de uma sociedade. E é diante desta afirmação que vimos refletir que isto não se concretiza unicamente no espaço físico da escola, e, em um tempo diário de quatro horas, discussão que se estende ao longo dos tempos e por quem se sensibiliza pelo tema. Este princípio deve estar presente no ato do fazer, do que se faz, do como se faz e, principalmente, para quem se faz.

Diante da percepção de que somos um ser em busca constante do conhecimento e sempre buscamos estar preparados e abertos a novas aprendizagens para assim seguirmos numa cadeia evolutiva, cabe aqui um processo de visão filosófica, sob a perspectiva educacional que é vivenciada nas escolas públicas do país. Acreditamos que o processo evolutivo humano, produzido através do conhecimento educacional na formação escolar exerce um papel de formação cidadã, e conduz à capacidade de transformação do meio social. A esse respeito desta capacidade humana evolutiva, vimos com o Relatório de Faure (1998), na sua contribuição ao relatório da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Organização das Nações Unidas Para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), ao tratar da competência de se aprender a ser, onde temos:

A partir de agora, a educação não se define mais em relação a nenhum conteúdo determinado que se trata de assimilar, mas concebe-se, na verdade, como um processo do ser que, através da diversidade de suas experiências, aprende a exprimir-se, a comunicar, a interrogar o mundo e a tornar-se sempre mais ele próprio. (...) Sendo assim, a educação tem lugar em todas as idades da vida e na multiplicidade das situações e das circunstâncias da existência. Retoma a verdadeira natureza que é ser global e permanente, e ultrapassa os limites das instituições, dos programas e dos métodos ao longo dos séculos. (WERTHEIN, 2000, p. 15).

Além dos pilares apontados neste relatório, que são os de aprender a conhecer, aprender a conviver; aprender a fazer, temos no aprender a ser, a competência que envolve as habilidades que permeiam as demais competências, sendo esta o objetivo final que norteia as missões de formação escolar. Tais pilares norteiam toda uma concepção pedagógica, de construção do ser cidadão. No mesmo relatório, Faure aponta para as Cidades educadoras, onde o comprometimento com a formação humana ultrapassa os limites estabelecidos pela escola e vem reforçar que os espaços e tempos de aprendizagem são todos os tempos de vida, o que nos remete a uma tessitura educacional que não cabe nos modelos tradicionais das escolas que vivemos enquanto estudantes. Ou seja, outros tempos, outros estudantes, outra visualização de mundo.

A esse respeito, outro destaque é apontado e argumentado por Edouard Lizop, apud, Werthein (2000),

Em vez de delegar os poderes a uma estrutura única verticalmente hierarquizada e constituindo um corpo distinto no interior da sociedade, são todos os grupos, associações, sindicatos, coletividades locais, corpos intermediários, que devem encarregar-se, pela sua parte de uma responsabilidade educativa. *por outro lado, sublinha Henri Janne: A educação nesta perspectiva, construirá amanhã um conjunto coordenado, cujos os setores serão estruturados integrados; será universalizada e contínua; do ponto de vista de pessoas total e criativa: por consequência, individualizada e autodirigida. Será o suporte e o animador da cultura, tanto como o motor de promoção profissional. E esta é a revolução cultural do nosso tempo. (WERTHEIN, 2000 p.17).

O texto nos aponta eixos que deveriam provocar mudanças nas políticas educacionais capazes de interferir nas sociedades. Este relatório, assim como todo o congresso e as demais produções, nos remeteu a uma produção de uma educação com responsabilidades sociais. Responsabilidades que não sejam tratadas como utópicas, mas visionárias e revolucionárias, capazes de dialogar com as novas ferramentas de linguagens educacionais que se inovam a cada dia, a fim de produzir a cultura de uma sociedade e profissionalismo social.

Nesse sentido Faure (1973) afirma:

A partir de agora, a educação não se define mais em relação a nenhum conteúdo determinado que se trata de assimilar, mas concebe-se, na verdade, como um processo de ser que através da diversidade de suas experiências, aprende a exprimir-se, a comunicar, a interrogar o mundo e a tornar-se sempre mais ele próprio. A ideia de que o homem é um ser inacabado e não pode realizar-se senão ao preço de uma aprendizagem constante, tem sólidos fundamentos não só na economia e na sociologia, mas também na evidência trazida pela investigação psicológica. Sendo assim, a educação tem lugar em todas as idades da vida e na multiplicidade das situações e das circunstâncias da existência. Retoma a verdadeira natureza que é ser global e permanente, e ultrapassa os limites das instituições, dos programas e dos métodos que lhe impuseram ao longo dos séculos (FAURE, et al., 1973, p. 225).

No Brasil estas discussões foram ganhando formas mais amadurecidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Contudo foi-se consolidando a percepção de que o tempo e os espaços educacionais já não se permitiam no padrão estabelecido para sua época desde as primeiras décadas do sec. XX, e assim surgiu um amadurecimento com o pioneirismo nacionalizado através dos pensamentos e ações encabeçadas por Anísio Teixeira, que ganhou força através dos descritos do Manifesto Pioneiro da Escola Nova, com o Projeto Reformista da educação pública brasileira, com uma jornada educacional ampliada no tempo e no diálogo das disciplinas ofertadas, “em que a escola oferecesse às crianças um programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciência físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música e educação física, saúde a alimento à criança” (MEC, 2009, p.15). Contudo, podemos perceber que um século de discussão e reflexão acerca do tema “educação integral” mostra que os trajetos tomam força e perdem; processo que demonstra um caminho de amadurecimento necessário que leve a uma implantação definitiva nas políticas públicas para a educação integral.

Na perspectiva das políticas públicas, estas ações ganham formas de muitas ideologias aplicadas ao longo deste tempo, buscando nos referenciais um ideal filosófico e cultural em busca de uma fórmula, ou de formulas, que consigam atender a uma demanda demográfica e geográfica com

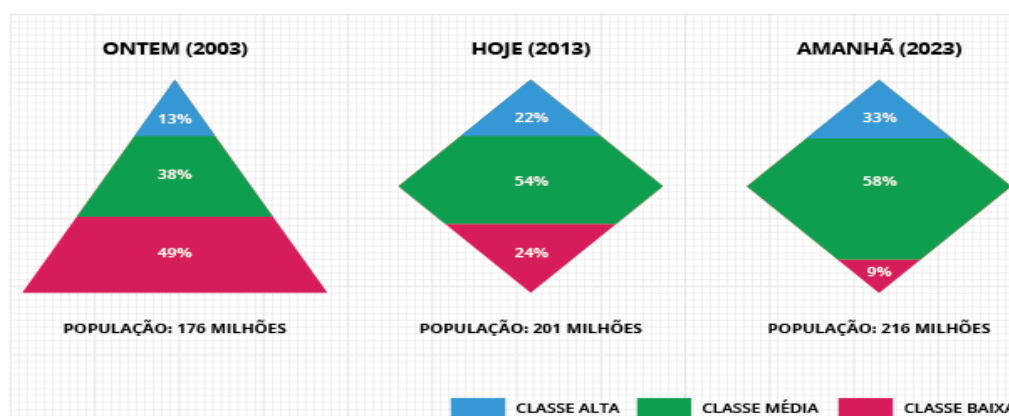
características tão específicas e culturais que se agravam ao se voltar um olhar para os problemas estruturais, com prédios sucateados, profissionais despreparados academicamente para lidar com uma realidade de desestrutura psicossocial vivida neste contexto moderno, currículos que busquem abranger um país continental.

Diante dos desafios apontados, fica o Poder Público ciente do seu dever de promover uma construção social e educacional qualitativa, uma formação cidadã capaz de interferir na vida do indivíduo, e que venha a transformar a realidade social em uma comunidade. Fato cobrado pelos pensadores educacionais e também pelo crescente aumento da classe média no sec. XXI. Esta Categoria de classe social que passou a se utilizar das escolas públicas com a universalização da educação, conforme podemos visualizar na figura 1. Com a melhor formação educacional, houve uma demanda por exigências de uma escola pública que oferte a qualidade educacional necessária para uma formação plena e democrática. Sabendo fazê-lo bem e de forma positiva contribuiu para que o olhar do Estado para educação fosse feito de forma amadurecida e ágil, ao percurso das discussões acerca do ambiente, do currículo e dos temas que norteiam a escola pública dos tempos atuais.

Figura 1: A renda familiar e a melhoria da formação escolar.

Aumento da renda transforma pirâmide social em losango

Classe C já é maioria



Fonte: [www. Logisticadeconplicada.com/as-classes-sociais-e-a-desigualdade-no-brasil/](http://www.Logisticadeconplicada.com/as-classes-sociais-e-a-desigualdade-no-brasil/)

A Figura 1 apresenta o crescimento da classe média, que veio fortalecer os movimentos da sociedade civil em numa percepção coletiva para uma aglutinação de vozes na cobrança de uma escola pública democrática e de formação eficiente.

Assim, como consequências dessas demandas, a formação nas escolas públicas passa a ter o grande desafio de formar plenamente o ser, e assim nasce a LDB Lei n. 9.394/96, que em seu artigo 2º, determina como princípio e fim da educação “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Diante de uma perspectiva de transformação social que pode vir a promover uma recuperação cultural e pedagógica.

Nessa linha de pensamento, percebe-se que o nosso estudante não é um ser vazio e sim um ser com conhecimentos prévios, capaz de tornar-se epistêmico com a finalidade de transformar o mundo ao seu redor, e principalmente com um olhar para um ser holístico, que precisa ser trabalhado nesta amplitude que é o ser humano. Sobre este ponto, que é olhar para o educando, Dutra (2014), nos traz sua percepção da educação: “voltada não apenas para a construção dos conhecimentos cognitivos, mas pautada por uma filosofia na qual o homem é sujeito de sua própria história, intervindo na realidade e no seu contexto social, a fim de transformá-los”. (DUTRA, 2014p. 16).

Dessa forma acredita-se na relevância de se tratar o tema da transformação do espaço escolar na iniciativa de promover a educação integral, onde o fator tempo passa a ser a estratégia utilizada para se alcançar este objetivo. O fundamento norteador para esta concepção permeia-se pela oferta de uma educação interdimensional, que visa o desenvolvimento pleno do ser; ato de formação que se faz presente no formador, principalmente das escolas públicas brasileiras. Nesta concepção buscamos dialogar com Costa (2001) que nos aponta:

A Pedagogia da Presença implica de forma ampla a sua existência. Ela convoca a pessoa humana, o educador e o cidadão. E é nesta última condição, que cabe ao educador empenhar-se também no

sentido daquelas mudanças amplas e profundas, tendo como horizonte de seus esforços a história de seu povo. A consciência do educador abre-se, deste modo, a um amplo espectro de problemas. Além de ter uma compreensão das grandes questões da sociedade, ele deve ser basicamente capaz de compreender, aceitar e lidar com comportamentos que expressam aquilo que há no íntimo e oculto na vida de um jovem em situação de dificuldade pessoal e social. Este jovem, seu educando, é destinatário e credor daquilo de melhor que, em cada momento do seu relacionamento, ele for capaz de transmitir-lhe. (COSTA, 2001, p.11)

O percurso histórico aponta que ao longo do último século no Brasil, a sociedade civil atrelada aos meios de políticas públicas, defende a ampliação da jornada escolar com o objetivo de uma formação plena do ser, que sobressai a uma modelo estabelecido dentro das grades curriculares legalmente estabelecidas, o que podemos observar na obra das Tendências para a Educação Integral, onde temos que:

A educação realizada de acordo com a natureza complexa e multifacetada do ser humano tem o potencial de formar integralmente. Aponta também para necessidades de elaboração de estratégias pedagógicas que, além de considerar as múltiplas dimensões do indivíduo, busquem, ao mesmo tempo, integrar diversas linguagens e campos do conhecimento. (VÁRIOS AUTORES, 2011, p.47).

Algumas correntes da educação no Brasil, entre elas, a Escola Nova, traziam consigo a conceituação pedagógica de “educação como reconstrução de experiências”, e deram fundamentação a uma concepção de educação integral. Estas linhas, correntes filosóficas, permeiam e dão forma as discussões legais que originaram a Portaria Nº12 de maio de 2016, que dispõe sobre a criação dos Comitês Territoriais de Educação Integral. O que vem encorpar este movimento educacional, dando maturidade e apontando para a efetivação deste modelo e da notoriedade ao processo de difusão deste pelo país.

Perceber nossos estudantes como sujeitos de vivências múltiplas, e que estas vivências não estão unicamente ligadas aos conteúdos disciplinares estabelecidos para aquele tempo de uma dada série, é avançar para uma construção educacional interdimensional, onde os espaços e conteúdos

dialogam com a vida na formação plena do ser. E em se tratando de dialogismo logo percebemos que tudo que se aprende é dialógico. Buscamos nos fundamentos linguísticos Bahktiniano este trato sobre o dialogismo e temos com ele a afirmativa sobre a dialogicidade ao ler o mundo ao nosso redor. Conforme Bahktin temos,

A língua, a palavra, são quase tudo na vida do homem. Essa realidade polimorfa e onipresente não pode ser da competência apenas da linguística e ser apreendida apenas pelos métodos linguísticos. O objeto da linguística é tão-somente o material e os recursos da comunicação verbal, e não a própria comunicação verbal — o enunciado em sua essência, a relação (dialógica) que se estabelece entre os enunciados, as formas da comunicação verbal e os gêneros do discurso. A linguística estuda somente a relação existente entre os elementos dentro do sistema da língua, e não a relação existente entre o enunciado e a realidade, entre o enunciado e o locutor (o autor). (BAHKTIN, 1997, p. 346).

Os espaços pedagógicos, conforme vimos em Bahktin tem uma função dialógica, além da que está estabelecida nas regras epistêmicas. A ampliação destes espaços permitem mais polifonias de aprendizagens.

Já para Freire (1982), na pedagogia libertadora, o educador e educando fundem-se no papel do ensinar e aprender. E nessa perspectiva, as escolas públicas desenvolveram uma nova dimensão pedagógica de vivência contemporânea. Assim,

Tanto quanto a educação, a investigação que a ela serve, tem de ser uma operação simpática, no sentido etimológico da expressão. Isto é, tem de constituir-se na comunicação, no sentir comum a realidade que não pode ser vista mecanicistamente, compartimentada, simplistamente bem “comportada”, mas na complexidade de seu permanente vir a ser (FREIRE, 1982.p.118).

E assim, Freire aponta para o dilogicidade no campo da educação, onde não há docência sem a discência. A ação como ação libertadora, como um ato político social, como a pedagogia da autonomia; assim como Bahktin aponta para o dialogismo presente na linguagem. A língua e a linguagem perpassam por todos os elementos que constituem a aprendizagem, assim temos:

Bakhtin e Freire concebem a linguagem, primordialmente, como dialógica. Suas ideias sobre o homem e a vida são marcadas pelo princípio dialógico, constituidor da existência humana, de que a interação entre os sujeitos é o princípio fundador tanto da linguagem como da consciência. O sentido e a significação dos signos (amplamente entendido como sons, gestos, imagens, palavras e silêncio) dependem da relação entre sujeitos e são construídos na interpretação dos enunciados. Nessa perspectiva o centro da interlocução deixa de estar polarizado entre o eu e o tu, passando a um movimento dialógico na comunicação, ou seja, é criado um espaço entre ambos, como sujeitos empenhados em um entendimento simultâneo, onde cada palavra é resultado de um diálogo, numa relação de força entre o eu e o outro – vozes que representam discursos sociais e consciências inseridas nas classes sociais. (MORAES et.al., 2006, p. 2-3)

Na construção de uma pedagogia que sofre a troca constante de conhecimentos na construção do aprender a ser, educando e educador passam a trocar seus papéis, e dão significado a este, pois os signos só tem significado a partir desta interação, para que de fato aconteça uma construção de saberes plenos, o que dará o verdadeiro sentido a concepção de uma educação integral.

Seguindo as linhas da pesquisa, visualizamos os programas sociais e de cunho assistencialistas, com finalidades pedagógicas (Bolsa Escola) se alinham, tentando dar uma nova identidade à escola, nesta construção de ofertar uma formação efetiva aos seus estudantes; Embora esta forma ainda nos dia de hoje não esteja sistematizada em um formato que venha associar as diversas necessidades que integrem a instrução escolar. Como já citamos aqui um dos elementos necessários a esta construção plena do ser se dá com a ampliação do tempo escolar, que ao dialogarmos com Cavaliere(2002) temos:

A ampliação das funções da escola, de forma a cumprir um papel sócio integrador, vem ocorrendo por urgente imposição da realidade, e não por uma escola político-educacional deliberada. Entretanto a institucionalização do fenômeno pelos sistemas educacionais, que já desponta nas políticas públicas envolverá concepções e decisões políticas. Tanto poderão ser desenvolvidos os aspectos inovadores e transformadores embutidos numa prática escolar rica e

multidimensional, como poderão ser exacerbados os aspectos reguladores e conservadores inerentes as instituições em geral. (CAVALIERE, 2002, p.250).

Assim advém a necessidade do surgimento das escolas com práticas multidimensionais de uma concepção de “educação integral”. Para tal, originou-se a estratégia da ampliação dos tempos e espaços educacionais, antes vistos apenas através do espaço e tempo da escola.

A partir da reflexão do termo educação fundamental, onde o papel da escola (educação escolar) vem ao longo dos anos assumindo papéis, responsabilidades e compromissos educacionais amplos, que já não cabem no modelo que se desenhou para a escola pública brasileira, Cavaliere (2002) se coloca:

Neste último período, firmou-se a tradição de instituições escolares omissas, cujo principal produto é a exclusão precoce de grande parte das crianças que a elas chegam. Tal situação atingiu o ápice na década de 70, 80 e 90.(CAVALIERE,2002, p. 2)

Com a crescente demanda demográfica, a universalização da escola e o aumento da classe média, foram necessárias políticas voltadas para elevação do atendimento educacional das instituições públicas de ensino. Visando atender a necessidade capitalista de formar a mão de obra necessária às expansões sociais. A escola precisou multidimensionar as práxis educacionais. Na vida contemporânea o papel educacional da escola visa à preparação dentro dos componentes curriculares que se agregam aos valores de integração social, promovendo o ethos escolar. Que Santos nos apresenta como sendo o contexto moral da educação proposta. Assim Santos (2015) nos traz: a reflexão:

Só faz sentido pensar na ampliação da jornada escolar, ou seja, na implantação de escolas de tempo integral, se considerarmos uma concepção de educação integral com a perspectiva de que o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e situação que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras. (GONÇALVES, Apud SANTOS, 2015, p.55)

Por esta perspectiva, o discurso tempo e espaços escolares da instituição pública toma força na construção desta nova identidade que ora vem se apresentando para o contexto educacional globalizado. Numa sociedade dinâmica, as famílias têm mudado seu comportamento com a complexidade social, e a escola deve assumir este papel de política pública em forma de Escola de Tempo integral na busca de uma formação integral; onde o tempo é a ferramenta em uso, e o espaço já não deve ser limitado aos muros do prédio institucional.

Esta Escola, sendo percebida pelos seus segmentos pensantes com o importante papel na condução dos trabalhos, cuja fórmula do sucesso ainda não foi estabelecida. Estes atores assumem a função de construir este hipertexto, múltiplas possibilidades, que nem sempre vai estar editado, mas que na sua condução tem esta função de unificar ideias interconectadas sem perder o objetivo comum na formação de um ser integral. Na construção deste percurso temos Veiga (1995) que nos aponta:

A escola pública autônoma é uma obra aberta e em movimento, pois instaura um novo tipo de relação entre os atores envolvidos, cria situações comunicativas, levanta novos problemas práticos e abre páginas das ciências contemporâneas e do futuro, página da história e das ciências políticas, da sociologia, da antropologia, da psicologia da filosofia. Na obra em movimento, daquele autor, há dinamismo e multiplicidade e nega que haja uma única experiência privilegiada não implica o caso das relações. Assim é a autonomia da escola pública: um desafio para que administradores e agentes da educação sejam os construtores de um projeto político pedagógico sempre renovado, os artífices de uma obra democrática (VEIGA, 1995, p. 127-128).

É na perspectiva da educação integral que nos debruçamos nesta pesquisa, visualizando o processo da implantação das seis Escolas Municipais de Tempo Integral do Recife, a fim de conhecermos os caminhos trilhados pelo poder público no ato de transformar; os professores que compõem as escolas; numa perspectiva de conhecê-los e trilhar com estes os conhecimentos prévios e adquiridos ao longo das vivências pedagógicas de implantação acerca da educação integral nas Unidades educacionais em que atuam.

Chegando a propor uma construção híbrida de socialização de experiências fundamentadas e amparadas academicamente, como políticas de Rede, através da plataforma UNIREC, da Secretaria Executiva Municipal de Tecnologia para estes atores na modalidade EAD, neste Município.

Diante dos pontos apontados, iremos levantamos as variáveis: Educação Integral, Políticas Públicas e Educação a Distância.

2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: DO CONTEXTO HISTÓRICO AS BASES LEGAIS

Iremos iniciar esta discussão pelo percurso histórico das escolas e a ampliação do tempo educacional até mesmo dos espaços, pelo lado visionário do pensador Anísio Teixeira no início do sec. XX. Fato que se deu por sua sensibilidade educacional e, principalmente, por vivência de experiências internacionais nesta linha educacional que tomava corpo nos Estados Unidos. Neste período foi fundamental o contato com John Dewey para o desenvolvimento numa perspectiva educacional integral, com uma filosofia pragmatista americana.

A escola ampliou seus deveres até participar de todos os deveres do lar, assumindo a responsabilidade de dar as crianças todas as condições que lhe asseguram – ou lhe deveriam assegurar – na família, a continuidade ou a integridade de uma ação formadora completa. Educação e não instrução apenas. Condições de vida e não condições de ensino somente. Mas nem por isso a escola constitui integralmente o lar. Este continuará e, para continuar, deve também ser refundido em suas bases intelectuais e sociais, como já o foi nas suas bases econômicas (TEIXEIRA, 1997, p.65 – apud. Cavaliere, (2010, p.254).

A educação integral no Brasil é fundamentada numa corrente filosófica pragmatista, nos pensamentos de John Dewey, que defendeu a concepção da “reconstrução de experiências”. Assim, revisitamos o movimento da Escola Nova que influenciou a educação brasileira, difundindo as ideias de Educação

integral no Brasil. Dentro deste movimento destacamos a presença de Anísio Teixeira como sendo um dos responsáveis por difundir esta filosofia educacional pelo território brasileiro. Movimento que ao longo destes cem anos criou, perdeu e vem retomar forças de uma linha educacional. Agora, e ao longo deste tempo, conflitos se propagam numa discussão do porquê a ampliação do tempo e dos espaços escolares? Não seria melhor o modelo que ora vivenciamos, onde se pode atender um número maior de estudantes, dentro de uma perspectiva de um ensino universalizado? Por que o Poder Público retoma este tema que já é centenário no Brasil?

Fomos buscar uma concepção idealizadora para estes questionamentos em Teixeira, ao ser mencionado por Cavaliere (2010) que na sua jornada de militante educacional nos apontou quatro motivos transcendentais para que a educação pública precise refletir sobre a ampliação na sua área de abrangência educacional, quando nos diz:

Anísio Teixeira resumiu a realidade existente e justificou as mudanças necessárias a uma nova escola nos quatro itens que se segue: (a) porque as transformações são tão aceleradas que as instituições mais naturais de educação – a família e a própria sociedade – não tem elementos para servir à situação nova, tornando-se preciso que a escola amplie as suas responsabilidades, assumindo função para as quais bastavam, em outros tempos, a família e a sociedade mesmas, (b) porque o novo critério social de democracia exige que todos se habilitem não somente para os deveres de sua tarefa econômica, como para participar da vida coletiva, em todos os sentidos, devendo cada homem ter possibilidades para vir a ser um cidadão com plenos direitos da sociedade, (c) porque a ciência, invadindo o domínio da educação, criou a necessidade de reconstrução dos velhos processos de ensino e de ajustamentos de novos materiais de instrução, (d) porque uma concepção nova esclareceu que educação não é simplesmente preparação para a vida, mas a própria vida em permanente desenvolvimento, de sorte que a escola deve-se transformar em um lugar onde se vive e não apenas se prepara para viver (Teixeira, 1997, p 89- apud Cavaliere, 2010, p253-254).

Estes motivos apontados por Teixeira perpassam, até hoje, por todos os movimentos da escola integral, ou mesmo da educação integral, pública ou

não, dos mais amadurecidos aos que ainda buscam (re)conhecer sobre o tema tratado, apontando uma educação capaz de promover o crescimento humano e por consequência se tornar uma agente de transformação social de uma nação.

Este idealismo humano pregado por Teixeira foi a mola propulsora para o movimento de educação integral promovido no Brasil até hoje. Teve início nas primeiras décadas do sec. XX, quando a educação foi uma bandeira levantada por várias linhas partidárias. Época que ocorriam grandes mudanças sociais nos campos da economia e da política, com grande reflexo para a cultura e principalmente para a educação.

Nas décadas de 20-30, a discussão política que desembocava na educação integral esteve à frente de correntes políticas. Uma destas linhas foi ados elitistas que defendiam uma escola integral alfabetizadora doutrinária para atender a formação necessária ao crescimento econômico do Brasil. Esta linha, em 1935, se tornou a Ação Integralista Brasileira. Em contraponto a esta, temos a corrente liberalista que via uma escola integral capaz de formar o indivíduo na sua amplitude humanística, a fim de que este possa vir a contribuir para o desenvolvimento democrático de engrandecimento nacional econômico e político.

Foi nesta época e com participação de pensadores como: Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Afrânio Peixoto, Carneiro Leão, Anísio Teixeira, dentre outros, que a educação iniciou um percurso de normatização dos caminhos a serem trilhados, o que veio a dar um novo direcionamento educacional as instituições brasileiras. Em Cavalieri (2010) temos:

Quando na sua viagem aos EUA, já deixou em andamento uma reforma no sistema educacional da Bahia (Lei nº 1.846/1925) na qual a influência das ideias renovadoras já era perceptível, ainda que predominasse o sentido republicano-democratizador [...] e esteve presente nas diversas reformas corridas nos sistemas públicos estaduais de educação, a partir de 1920, tais como a de São Paulo, com Sampaio Dória, a de 1920, a do Ceará, com Lourenço filho, em 1922, a da Bahia, com Anísio Teixeira e a de 1925 a de Minas Gerais com Francisco Campos em 1926. (CAVALIERE, 2010, p.250).

Estes foram os primeiros passos importantes para implantação de políticas amadurecidas e necessárias à época. Fato que traz à tona uma discussão prévia, para longos passos educacionais.

Em 1932 acontece o Manifesto Pioneiro da Educação Nova, idealizado por 26 intelectuais, dentre eles, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Cecília Meireles. Este manifesto tinha como ideologia implementar no ensino público brasileiro aprendizagens de literatura, aritmética, escrita, ciências físicas e sociais, arte, indústria, desenho, música, dança, educação física, saúde e alimentação. Também se colocava a importância da inserção da família e da sociedade no processo educativo. Conforme Cavaliere (2010) temos:

O termo “educação integral” aparece três vezes no texto do Manifesto, uma delas para contextualizar uma citação do poeta francês Lamartine, revolucionário de 1848 e defensor desta concepção de educação. A ideia de educação integral presente no documento é a do direito do indivíduo a uma educação pública que alcance diversas dimensões de sua formação. Afirma o “direito biológico de cada indivíduo a educação integral” e defende a necessidade da escola aparelhar-se de forma a “alargar os limites e raios de ação”. (Cavaliere, 2010, p.253).

A concepção da ampliação do tempo escolar pretende abranger não apenas a formação do processo de alfabetização do aluno (fato apontado por Teixeira como ação perniciosa), mas que formasse para a cultura, socializações primárias, preparação para o trabalho e para a cidadania. Premissas essas idealizadas e defendidas veementemente por Anísio Teixeira no Brasil, desde 1920, que fora bravamente ampliado no manifesto pioneiro da educação nova ao tratar das potencialidades humanas e apontar para “Uma nova política educacional que nos preparará, com o ritmo acelerado dos organismos novos, o músculo central da estrutura política e social da nação.” (Manifesto Pioneiro da Educação Nova, 1932, p.3).

Fica claro, neste manifesto, a cobrança ao Estado de um posicionamento a favor de uma educação transformadora, conforme a linha filosófica de abrangência do ser humano através de uma formação educacional,

Ora, se a educação está intimamente vinculada à filosofia de cada época, que lhe define o caráter, rasgando sempre novas perspectivas ao pensamento pedagógico, a educação nova não pode deixar de ser uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida. Desprendendo-se dos interesses de classes, a que ela tem servido, a educação perde o "sentido aristológico", para usar a expressão de Ernesto Nelson, deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um "caráter biológico", com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social. A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar "a hierarquia democrática" pela "hierarquia das capacidades", recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de "dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento", de acordo com uma certa concepção do mundo. (Manifesto Pioneiro da Educação Nova, 1932, p.4).

A princípio esta ampliação do tempo foi chamada de Escola Abrangente, se contrapondo, ou mesmo buscando se diferenciar do termo integral, pois este era usado pela Ação Integralista do Brasil (AIB), que se tornou partido em 1935. Para este grupo defensor de ampliação do tempo escolar em função de uma ação formativa doutrinária, o cidadão receberia as formações necessárias para o bem-estar.

Como podemos perceber estas defesas de quem milita na educação já transcendem a barreira do tempo. Conforme já afirmamos, não há fórmula, mas ficam os trajetos experimentados e estudados nas trilhas do tempo. Lourenço Filho, diretor geral de instrução pública no Ceará, entre 1922 /1923, afirmava que: O ensino primário deve ser mais alguma coisa, as noções mais necessárias a vida, no ambiente que a criança terá que viver (Cavaliere, 2010, p. 252) e Fernando de Azevedo no texto sobre Regulamento do Ensino: A

escola primária se organizará dentro do espírito de finalidade social (CAVALIERE, 2010, p. 252).

Em 1950 o primeiro molde bem sucedido de escola integral do Brasil é o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador BA. Neste molde as atividades escolares aconteciam nas escolas classes no turno básico e nas escolas parques no contra turno. No Centro as crianças tinham atividades esportivas, artísticas, alimentação, higiene, uma maior socialização, além de um preparo para o mundo do trabalho, cidadania e uma cultura colaborativa. O centro foi pensado como uma escola integral com atividade das 7:30 h até as 16:30h, onde Teixeira (1971), nos coloca para uma prévia visualização:

A escola primária seria dividida em dois setores, o da instrução, propriamente dita, ou seja, da antiga escola de letras, e o da educação, propriamente dita, ou seja, da escola ativa. No setor instrução, manter-se-ia o trabalho convencional das classes, o ensino da leitura, escrita e aritmética e mais ciências físicas e sociais, e no setor educação as atividades socializantes, a educação artística, o trabalho manual e as artes industriais e a educação física. A escola será construída em pavilhões, num conjunto de edifícios que melhor se ajustassem às diversas funções. (TEIXEIRA, 1971, p. 141, apud., Tenório, s/d, p.10).

Esta colocação de Teixeira nos permite perceber a funcionalidade do Centro. Mas continuando o diálogo com o texto de Tenório (s/d) ela nos apresenta os princípios educacionais do Centro na visão de Éboli (1971), em:

[...] Éboli (1971) descreve os principais objetivos perseguidos pela instituição: o primeiro era oferecer aos alunos a oportunidade de maior integração com a comunidade escolar por meio de atividades que permitissem a comunicação com todos os colegas ou com a maioria deles. O segundo era tornar esses alunos conscientes de seus direitos e deveres, preparando-os para atuar como simples cidadãos ou líderes, porém sempre como agentes do processo social e econômico a fim de desenvolver a autonomia, a iniciativa, a responsabilidade, a cooperação, a honestidade e o respeito a si mesmo e aos outros. (Tenório, s/d, p.11).

Assim podemos perceber que a primeira escola integral do Brasil foi a realização do idealizador Anísio Teixeira, em toda a militância educacional percorrida por ele até a implantação do Centro, tendo sido por ele, o modelo de recuperação da escola primária. Assim como o próprio colocou em seu discurso de inauguração:

É contra esta tendência à simplificação destrutiva que se levanta este Centro Popular de Educação. Desejamos dar de novo a escola primária o seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhes os seus cinco anos de curso. [...] Além disto, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização- esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disto, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educa-la no grau de desnutrição e abandono em que vive [...] a escola primária será algo que lembra uma pequenina universidade infantil. (TEIXEIRA, 1971, p.141 e146, apud. Tenório, p.12).

Este discurso mostra o idealismo na escola de educação integral implantada no Brasil, e da repercussão desta para o ensino público. Também o idealizador coloca as responsabilidades sociais de todos para com a escola, sendo assim, o caminho para a democracia da sociedade e das relações sociais.

Em Brasília, 1960, Anísio Teixeira junto com o antropólogo Darcy Ribeiro foram convidados pelo presidente Juscelino Kubitschek para a comissão que escreveria o Plano Humano de Brasília, com a intenção de replicar a concepção do Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Então surgem as Escolas Classe e Escolas Parque, estas traziam as mesmas perspectivas pedagógicas do seu idealizador, implantadas na Bahia. Esta ação possibilitou a criação da Universidade de Brasília, que veio gerar as discussões sobre um plano para educação básica brasileira.

Este plano gerou o sistema Educacional da Capital, que fora idealizado para servir de modelo educacional para todo país, que originou as escolas classes- escolas parques, onde o modelo de educação integral fora inspirado no modelo de Salvador, no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, com as devidas correções. Sendo idealizada e construída através dos sonhos de Anísio Teixeira, com as contribuições de Darcy Ribeiro e projetado arquitetonicamente por Niemeyer.

O processo de discussão acerca da educação vivido neste período foi mais um importante momento no trajeto normalizador da educação no Brasil.

Foi crucial para a escrita da lei de diretrizes e bases de 1961, apesar deste pensamento ser fruto de anos de discussão.

Em 1948 houve a primeira inscrição de uma Lei de diretrizes e Bases da Educação Brasileira, contudo esta não foi acolhida pela Câmara dos Deputados. Somente em 1952 iniciou um debate sobre o tema, que veio a durar 4 anos. Concretizando-se na Lei 4024 de 1961. Embora ainda criticada por militantes da educação, como Anísio Teixeira, as ideologias de uma formação integral norteiam este documento, assim:

Art.1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

- a) A compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
- b) O respeito à dignidade e as liberdades fundamentais do homem;
- c) O fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
- d) O desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;
- e) O preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio; (Tenório, 2000 ,p.14).

Apesar de não demonstrar claramente dentro das perspectivas dos estudiosos que se fizeram presentes no Manifesto Pioneiro da Educação Nova, esta Lei foi essencial para dar início a um legado para a educação pública no Brasil, pois apontou a necessidade de uma formação plena, dentro das diversas perspectivas educacionais que permeiam o cidadão, tratando de uma escola pública laica e democrática.

E, nesta perspectiva de escola pública com a responsabilidade social de enfrentamento às evasões e fracassos escolares, é que no Rio de Janeiro, entre 1983 à 1987, Darcy Ribeiro faz surgir os CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública) que totalizaram 500 unidades. Denominadas de Escola Integral em horário integral, atendiam crianças e adolescentes em atividades

pedagógicas tradicionais, atividades recreativas e culturais, com cuidado a saúde e alimentação. Onde Darcy Ribeiro (1990) descreve:

A escola de dia completo, vale dizer, a que atende a seus alunos das 7 ou 8 da manhã, nos CIEP. Este é o horário das escolas de todo mundo civilizado. Todas estas horas de estudo são, absolutamente, indispensáveis para fazer com que o menino francês aprenda a ler e escrever em francês, ou o japonês, em japonês. Oferecer a metade dessa atenção e as vezes, menos ainda, a uma criança mais carente que a daqueles países, porque afundada na pobreza e porque recentemente urbanizada, é condená-la a fracassar na escola e depois na vida. (RIBEIRO, 1990, p.220).

Este foi o grande movimento do poder público do final do sec. XX para extensão do tempo educacional. Estes movimentos, juntamente com o contexto social afloraram mais e mais os discursos sobre as práticas educativas e a reflexão necessária do papel da escola pública com as classes sociais baixas. Para quem as escolas públicas deveriam atender na sua plenitude, conforme posto por Zanela (2013):

Emerge a necessidade de repensar a escola e a escolarização brasileira, permeada pela possibilidade de rever suas bases e reconstruir o discurso e a prática, a partir de novos tempos e novos espaços educativos. É tempo de refletir para qualificar a educação e aumentar as horas de efetivo trabalho escolar como uma das possibilidades para efetivar a Educação Integral e, então minimizar as mazelas do sistema educacional brasileiro. (ZANELA, 2013, p.19).

Outras experiências surgiram de lá para cá, num objetivo de correção desta dívida da educação brasileira com os menos favorecidos, experiências tais como o da Universidade do Rio de Janeiro surge em 1993 com o CAIC (Centro de Atenção Integral à criança e ao Adolescente), proposto por estudantes de licenciatura que desejavam experimentar e estudar o processo de educação integral. Este modelo foi replicado em outros locais do Brasil. E assim outras e outras iam surgindo, e os discursos nos ambientes nacional e internacional fortaleciam dia a dia a necessidade de ampliar o tempo educacional para atender as demandas sociais que fazem de um ser um

cidadão, autônomo e principalmente protagonista de uma transformação individual e, por consequência social.

Para tal, as normatizações começam a dialogar com este grito social articulado através de movimentos de uma escola pública democrática e de qualidade que venha a convencionar com o poder público e seu papel de Estado, na atenção às necessidades básicas. Daí, a legislação educacional brasileira, sinaliza a educação integral na Carta Magna que é a Constituição Federal, de 1988, nos seus artigos 205, 206 e 227; no ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), Lei 9089 de 1990, em seu cap. IV, art. 53; na LDB (Lei de Diretrizes e Bases) Lei 9496/1996, nos artigos 34 e 97; No PNE (Plano Nacional da Educação, Lei 10.172 de 2001; no FUNDEB (Fundo Nacional de Manutenção do Ensino Básico e de valorização do Magistério), Lei 11.494 de 2007, onde todas apontam para a necessidade de revisitar o modelo educacional brasileiro apontando diretamente, ou indiretamente para a necessidade de uma educação integral para o ensino fundamental e, até mesmo, para a educação infantil, com a valorização do diálogo entre as diferentes esferas do Estado, mas principalmente com a comunidade escolar onde se está inserido.

Toda esta legislação vem responder aos anseios da sociedade em relação à educação pública. Assim, o que nos fica claro é que o modelo de escola pública posto para atender a sociedade atual não cabe mais para a finalidade de sua função social. Este Movimento legal desembocou no Plano de Metas Todos pela Educação, através do Decreto 6.094 de 2007, que vem reiterar as possibilidades de permanência do aluno sob a responsabilidade da unidade educacional. E, é neste contexto legal que a educação integral inicia um diálogo construído para o sec. XXI e descrito no Manual operacional de Educação Integral do MEC, que nos aponta:

[...], o qual prevê que a formação do estudante seja feita, além da escola, com a participação da família e da comunidade. Esta é uma estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação integral. É elemento de articulação no Bairro, do arranjo educativo local em conexão com a comunidade que organiza em

torno da escola pública, mediante a ampliação da jornada escolar, ações na área da cultura e do esporte, dos direitos humanos e do desenvolvimento social. (MANUAL OPERACIONAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL, MEC, 2014.).

Com todas estas perspectivas que deram origens às iniciativas públicas espalhadas por todo o território nacional é que o Governo Federal implementa o Programa Mais Educação, através da Portaria Normativa Interministerial 17 de 2007. Esta ação realmente deu um grande salto nas ações de ampliação dos tempos e espaços educacionais pelas escolas públicas em todo o país.

Conforme publicação do INEP de fevereiro de 2015, pelo quinto ano consecutivo, as matrículas em educação integral apresentam crescimento expressivo, o que representa a permanência dos alunos nas escolas pelo tempo mínimo de sete horas diárias em atividades escolares. Este índice representa 41,2%, passando de 3,1 milhões para 4,4 milhões, triplicando este tipo de atendimento escolar. É o que mostra o Censo Escolar da Educação Básica de 2014, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Em entrevista, publicada no site do INEP, o presidente do Inep, Chico Soares, afirmou que o censo aponta, a cada ano, empiricamente, os resultados das políticas públicas, vinculando este aumento ao Programa de fomento a educação em tempo integral, O Mais Educação, e afirma: "A expansão da educação integral é fruto do programa Mais Educação, desenvolvido pelo MEC, por meio do qual são transferidos recursos às escolas para manter os alunos em jornada estendida".

Articular a educação com novos espaços educacionais e ampliar o tempo além de buscar corrigir as desigualdades sociais é o que originou todos estes contextos históricos e marcos legais aqui apresentados. Contudo o objetivo é transformar a escola em matéria viva para atender as necessidades da vida.

A educação integral vem se colocando como uma proposta em constante construção para uma educação cidadã articulada entre o poder público, que está como órgão estruturador, profissionais da educação, família e comunidade. Seguiremos realizando uma abordagem que enfatiza como os

movimentos sociais ganham força no processo de legalizar e instituir a ampliação do tempo escolar, como forma de correção das distorções sócioeducacionais.

2.3 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA IMPLANTAÇÃO DE ESCOLAS INTEGRAIS E SEU INÍCIO EM RECIFE - PE

Falar das obrigações do Estado para com a educação perpassa pelos caminhos legais apontados anteriormente, mais aprofundados neste capítulo. A busca da sociedade em minimizar as distorções sociais através da transformação social que só a educação pode promover fica a cada momento histórico transcritas nos documentos que legislam este país.

Para entendermos as implicações do porquê do estado estar cada vez mais ampliando o atendimento das escolas ditas de “tempo regular” (de quatro horas diárias) para um atendimento de “escolas integrais” (com uma permanência mínima de sete horas diárias), é que vamos buscar as bases legais que determinam esta transformação educacional ao longo do último século:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Constituição Federal, 1988).

A legislação tem a função de garantir, através do poder público, que a educação passe a ser uma política de atendimento do Estado e vise o atendimento em massa, a fim de corrigir distorções sociais históricas. E, baseada na Carta Magna outros mecanismos legais passam a surgir, detalhando mais e mais os anseios sociais, como posto na LDB:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (...)

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (...)

Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§ 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais. (LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996-LDB).

Na LDB fica mais ressaltado o dever do Estado para com a educação. No seu artigo quarto fica claro que simplesmente a oferta gratuita não irá corrigir as distorções sociais pensadas e garantidas na Constituição Federal. Para universalizar o ensino público, é preciso bem mais. E isto vem através dos mecanismos de atendimento especializado, ampliação do atendimento gratuito ao ensino infantil, garantia a pesquisa e programas suplementares. Onde tudo isto deverá resultar numa qualidade do ensino público.

Todos estes processos legais vêm respaldar os debates das comunidades escolares, da sociedade civil e do poder público, buscando uma forma de assegurar o pleno respeito aos direitos humanos e o pleno exercício democrático. Estas pluralidades de discursos permeiam uma educação que forme plenamente o ser, respeitando as perspectivas humanísticas que compõem o indivíduo; pois apenas os saberes curriculares não contemplam esta complexidade que é a formação humana.

Pensar em estratégias para compor esta diversidade de ideias e responsabilidades sociais e políticas para garantir uma formação educacional de qualidade que venha também a corrigir disparidades sociais históricas, promovidas pelos modelos das escolas, ora vigentes, é o que movimenta o debate da ampliação da jornada escolar nos âmbitos sociais e políticos. Conforme nos aponta Darcy Ribeiro (2009), ao tratar das escolas públicas do Brasil:

Efetivamente temos uma escola pública essencialmente desonesta porque se ajusta de fato a minoria de seus alunos. Aqueles, oriundos das classes médias, que têm casa para estudar e, nesta casa, quem estude com eles. Exatamente os que, a rigor, nem precisam da escola para ingressar no mundo letrado. Em

consequência, repele e hostiliza o aluno-massa, que dá por imaturo ou incapaz [...] (Ribeiro, 2009, p.184).

Nesta perspectiva de corrigir os moldes atuais de escola pública, dando oportunidades iguais, aos diferentes, protegendo os que de fato necessitam da escola pública, é que vem a fundamentação do discurso da ampliação do tempo escolar com força e voz a partir da Constituição Federal de 1988. Este movimento espiral que tomou força e fôlego ao se estabelecer a ampliação da política pública da rede de proteção a criança e aos adolescentes através da legalização do ECA, em 1990, que garante no Art. 15, “A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.”e que se respalda sobre os temas da educação também nos artigos 53, 54, 55, 56, 57, 58 e 59, que trata do estímulo a pesquisa, organização educacional, respeito a diversidade regional e da articulação entre as instancias Federal, Estadual e Municipal. Conforme apontado no ECA, em seu Art. 59, Os municípios, com apoio dos estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude (ECA, 1990).

Todas estas discussões desembocaram na LDB, Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que reconhece o tempo dito como regular da escola não comporta uma formação humanista completa e complexa, na qual reconhece a necessidade de ampliar o tempo educacional. Assim o poder público vem reconhecer e corrigir as distorções sociais estabelecidas ao longo dos anos pelas divergências educacionais ofertadas pelo país. A LDB trata claramente da ampliação do tempo educacional no artigo 34, que aponta:

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

Em 2007, foi aprovado o Plano de Desenvolvimento pela Educação (PDE), que atendendo a mais um anseio social vem intervir diretamente na melhoria da educação básica. Nele já se aponta fortemente a ampliação da jornada escolar, assim surge como ação do Governo Federal, o Programa do

Mais Educação (2007), Este tem o papel de fomentar nas escolas públicas de ensino fundamental a ampliação da jornada escolar para sete horas, conforme a LDB. Este veio com o objetivo da organização dos tempos e espaços escolares para uma proposta curricular ampliada, a fim de que este currículo tenha dimensões de promover formação integral ao indivíduo.

Este programa também teve um estímulo financeiro do FUNDEB (2010), que veio garantir financiamento diferenciado para o Programa Nacional de Alimentação Escolar (2009), para o atendimento integral de sete horas diárias, por cinco dias da semana.

Lançado pelo MEC, em abril de 2007, o PDE imbuía ações para os diferentes níveis, modalidades e etapas da educação nacional, visando constituir o que foi denominado de “visão sistêmica da educação”. De forma breve, apresentamos aspectos relativos à Educação Integral e ao tempo integral, presentes no PDE e disposto no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, no Programa Mais Educação e no Fundeb. (SÉRIE MAIS EDUCAÇÃO- EDUCAÇÃO INTEGRAL, p. 23, 2009).

Contudo, o Poder Público ainda se depara com uma perspectiva social agravante que é o alto índice de repetência marcado pelas escolas públicas. Visando enfrentamento deste ponto, e numa objetividade que o tempo escolar não atende as demandas sociais de formação do indivíduo, temos o marco legaldo PNE I 2001-2010. Este traz em sua Meta 2 a questão da educação fundamental que aponta para um modelo de educação integral para atender as demandas educacionais.

Em continuidade a uma política de elevação dos indicadores educacionais em 2014 é aprovado o Plano Nacional da Educação II 2014-2024 (PNE II/ 2014), que tem na sua Meta 6, o trato claro sobre a educação em tempo integral. Indo mais além, visa agora fomentar esta prática em todo o território nacional que traz o seguinte trecho, 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.” (MEC, p.10 ,2014).

Além deste ponto que visa atender a educação básica com a aplicação da jornada escolar o PNE II também apresenta esta modalidade de ensino para a educação infantil, visando estimular uma educação infantil em tempo integral, em sua meta 1, para as crianças de até 5 anos de idade.

Este desafio esta posto para a ampliação do atendimento público, objetivando uma correção de anos de distorções social para as classes de baixo rendimento financeiro, que sofrem ao longo de um percurso histórico que se mantém numa disparidade social. Embora os discursos saibam e promovam que através da educação qualitativa pode-se minimizar ou até zerar estas distorções da sociedade. Conforme nos está garantida em nossa carta magna, “que somo todos iguais perante a Lei”. Porém é fácil concluir que estas formas de tratamento desigual, não tem nos dado iguais formas de viver em sociedade.

Ao poder público ficou o desafio, que até já antecede em práticas isoladas, mas resultantes positivamente, o cumprimento do Plano Nacional de Educação II (PNE), que é de ampliar o atendimento em tempo integral destacando um currículo capaz de “Fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos, e equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários”.

O Governo Federal visa apoiar estas ações junto aos estados e municípios, e assim temos a Portaria N°12 de maio de 2016, que dispõe sobre a criação dos Comitês Territoriais de Educação Integral, baseado em todas as bases legais e que dentre os seus pressupostos trata claramente da responsabilidade de ampliação da jornada escolar de forma qualitativa e busca discutir este tema com os estados, municípios e principalmente a sociedade, visando:

Art. 1º Os Comitês Territoriais de Educação Integral têm caráter consultivo e propositivo e a finalidade de fomentar, articular e integrar as ações Intersetoriais envolvidas com a construção da política pública de educação integral nos territórios.

§1º Os Comitês Territoriais de Educação Integral constituem espaço de interlocução institucional para consolidação da intersetorialidade entre educação, cultura, saúde, esportes, meio ambiente, direitos

humanos, assistência social e formação para a cidadania ativa, no âmbito da política de educação integral. (Portaria 12, 2016)

Com suas bases legais, que sempre fecham seus textos com o termo “cumpra-se”, o poder público fica com a responsabilidade de corrigir estas distorções sociais ofertando educação de qualidade e buscando suas estratégias para esta resposta social. A educação através da modalidade de oferta em tempo integral vem buscar responder a esta perspectiva. Contudo ainda é um grande desafio articular o tempo e os espaços educacionais para atender a um currículo de formação plena do indivíduo. As discussões a cerca do tema estão postas para que o percurso seja encontrado e possamos de fato dar direitos iguais aos cidadãos brasileiros.

Também em 2016, com o reconhecimento pelo Governo Federal às boas práticas existentes pelo território nacional das Escolas integrais de ensino médio, acontece a Medida Provisória 746, de 22 de setembro de 2016, que dispõe além de outros temas da I Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (MEC, 2016). Esta ação se firma com o Congresso Nacional ao decretar e o Governo Federal sancionar a Lei 13.415 (2017) que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Todas estas bases legais deram sustentação aos programas de implantação de escolas públicas integrais por todo o Brasil. Em Recife, Pernambuco, não se deu diferente. Em 2014 iniciou-se o programa com a implantação de cinco escolas municipais de tempo integral. Todo o processo de implantação que foi normatizado no município se deu através do Decreto nº 27.717 de 03/02/14, que veio a instituir o programa das escolas municipais de tempo integral; e da portaria nº 823 de 16/04/14, que dispõe sobre o funcionamento das escolas municipais de tempo integral, cuja metodologia esta descrita nesta Portaria, que se encontra no anexo 1 desta pesquisa.

Em principio foram apontadas cinco unidades escolares para receberem a implantação de um modelo educacional integral filosófico e pedagógico, onde dentro da portaria no art. 4º, que trata das premissas da concepção, aponta uma responsabilidade social a ser difundida que traz: “V- Replicabilidade:

aplicação em outras escolas da rede e aumento do número de escolas no Programa de Educação Integral.” Tal premissa reforça o programa de governo assumido publicamente pelo gestor da prefeitura à época, que se comprometeu em transformar as 36 escolas que atendiam a anos finais em escolas integrais no seu compromisso de campanha para prefeito.

Em se tratando das escolas que foram escolhidas para serem as primeiras a receberem o modelo, apresentou-se como argumento de seleção, sem que haja registro algum, que estas apresentavam melhor estrutura física para implantação do modelo pedagógico e filosófico, necessitando de pouca intervenção estrutural. Após análise da equipe funcional do Programa municipal de educação integral – PMEI foram apontadas as unidades escolares, conforme figura 1 abaixo:

Figura 2: Escolas Municipais de Tempo Integral –

ESCOLAS POTENCIALIZADAS		
ANOS FINAIS	ANOS INICIAIS	
REGIONAL 1 CENTRO/NORTE	REGIONAL 3 OESTE/SUDOESTE	
Antônio Heráclio do Rego	Divino Espírito Santo	
Pedro Augusto		
REGIONAL 2 NORDESTE		
Nadir Colaço		
REGIONAL 3 OESTE/SUDOESTE		
Divino Espírito Santo		
Dom Bosco		

FONTE: Gerência de Educação integral do Recife - PE (2016)

A figura1 nos aponta para uma distribuição territorial dentro no município do Recife, contudo, a Regional 4 (que não é mencionada) não foi contemplada com nenhuma escola de tempo integral.

Para orientar o processo de implantação nestas escolas municipais de tempo integral – EMTI, houve a consultoria do Instituto de Corresponsabilidade

pela Educação – ICE, que orientou os princípios pedagógicos iniciais para as escolas integrais, estruturando a equipe técnica necessária para a operacionalização da concepção pedagógica a ser implantada e apontou a necessidade da estrutura funcional e da grade curricular, conforme apontados na figura 2, que nos traz a composição funcional das EMTI e na figura 3, que nos aponta para o quadro de funcionários que devem compor as EMTI, que seguem abaixo:

Figura 3: Composição de funcionários para EMTI

QUADRO DE PESSOAL



Diretor Escolar
Vice Diretor
Coordenador Pedagógico
Coordenador de Biblioteca
Coordenadores de Área do Conhecimento/Parte Diversificada
Tutores
Professores
Professor Alfabetizador
Professor Educ. Inclusiva
Secretário Escolar /AAE/Estagiários
Apoios de Pátio
Equipe de Serviços: ASG, Merendeiras, Copeiras, Porteiro e Vigilante

FONTE: Gerência de Educação integral do Recife – PE (2016)

Conforme a figura 2 o número de profissionais para cada uma das escolas antes ditas, seria apontado de acordo com o número de estudantes atendidos nestas. Não há alterações para os cargos de cunho administrativo e outros profissionais poderiam ser agregados a este quadro, dependendo dos projetos que a escola passasse a desenvolver.

O ICE foi responsável por duas formações da concepção pedagógica e filosófica interdimensional, que aconteceram com todos os profissionais das

escolas integrais em fevereiro de 2014 com duração de 40h, a qual se repetiu em julho de 2014, com 20h. Desta vez, para segunda formação, o instituto já apontava as primeiras fragilidades na implantação; e os atores já demonstravam a não compreensão do modelo implantado. O ICE se afastou do processo de implantação do programa no Recife ainda no segundo semestre de 2014, e assim, não houve a concepção fechada e instituída no município do Recife.

Em 2015, a rede municipal continuou com as mesmas unidades escolares funcionando. Em agosto de 2015, houve a chegada de uma nova gerente para a educação integral, com a experiência de quem havia vivenciado implantações no governo do estado de Pernambuco, contudo em 2016 não houve novamente replicabilidade, continuando apenas cinco escolas integrais no Recife, de Anos finais. Contudo o Decreto 27.717/14 nunca foi implantado de fato, com a constituição dos membros por este apontado.

Assim, ao dialogarmos com Pergorer (2014) que educação integral não se faz de forma unilateral, é necessário pactuar com o meio, com a comunidade, com os espaços sociais, num conceito cada vez mais amplo de cidade educadora. Para isto, ele nos aponta os quatro pactos com a sociedade: “pacto pela educação; pacto pela responsabilidade social, pacto pela vida, contra a violência e contra as drogas; pacto por uma cidade saudável.” (PERGORER, 2014, p.53)

Não estamos aqui afirmando que estes pactos não foram firmados, mas documentalmente, não pudemos percebê-los. O que nos dá uma visão de implantação de escolas integrais unilateral, feita pelo governo. Podemos apenas afirmar que ao longo dos três anos de implantação das EMTI há uma rotatividade dos profissionais nas cinco escolas e não aconteceu replicabilidade do modelo, não havendo a ampliação do programa nos três primeiros anos.

2.4 O AVA COMO PLATAFORMA DE FORMAÇÃO PARA PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL DA RMER

Iniciaremos nossa abordagem neste ponto sobre a construção de uma formação continuada ofertada aos educadores atuantes nas EMTI, dialogando com Kenski (2012), que nos aponta a seguinte reflexão:

A escola articulada e em interação permanente com todo o mundo já não funciona dentro dos regimes rígidos de horários, currículos fechados e administração hierarquizada e cíclica. A “internacionalização” das possibilidades educacionais altera as formas vigentes a estruturação e definição formal do sistema de ensino e coloca a escola diante de novas questões: necessidade de compatibilizações de currículos; de definição de esferas de influências e de articulações entre instituições de diferentes países. (KENSKI, 2012, p.1).

A educação integral só será factível se fundamentada neste princípio, visualizando a concepção trilhada no percurso histórico no Brasil. Conforme posto por Kenski (2012) ao tratar da Modalidade à distância, aqui também se aplica para descrever o que visionaram na história de construção da integralidade educacional.

Esta Integralidade é posta numa articulação e interação permanente que levam seus atores a se perceberem no processo educacional como partícipes e com sentimento de pertencimento de todas as ações a serem desenvolvidas pela escola que se propõe a desenvolver uma educação integralizada, uma visão de transformação de vida dos envolvidos e da comunidade onde se está inserida. Daí entra a força de um gestor, condutor, no princípio escolar na condução desta missão e visão que se pretende alcançar.

A modalidade de educação a distância vem a cada dia tomando mais corpo no ambiente educacional, pois permite que através do uso das tecnologias de informação e comunicação, barreiras sejam transpostas na promoção da oferta de educação, por meio de uma relação não presente, a diversas pessoas que geograficamente estão afastadas.

A educação por sua vez, empodera-se desta ferramenta tecnológica, por poder articular de forma a garantir uma tessitura no fazer pedagógico existente

no percurso do conhecimento promovido pelos meios tecnológicos. Assim, este poder vem transformando as maneiras de pensar, agir, sentir e o fazer do homem moderno. Assim ao dialogarmos com Kenski (2012) vemos, O conceito de tecnologia engloba a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso, suas aplicações (KENSKI, 2012, p. 230).

Nesta Modalidade educacional presente na vida moderna, as pessoas buscam o tempo para dedicação à formação profissional, mas são exigidas através de um mundo globalizado que estejam preparadas e formadas diante das descobertas diárias de cada profissão, que surgem diariamente através dos meios de comunicação que hoje interligam o mundo.

Assim, percebemos na Modalidade EAD, um elo que poderia fomentar as ações de formação para os integrantes das escolas Integrais da RMER, discutindo temas próprios desta inovação educacional do qual tratam os temas educação integral dentro das EMTI. A EAD que já se faz presente na Secretaria de Educação do Recife desde 2013, com a implantação da Secretaria Executiva de Tecnologia.

Tal Secretaria logo implantou uma plataforma para promoção de formação a distância, no ambiente moodle. Plataforma que se coloca a disposição para formação em temas diversos, voltados para a educação. Com este ambiente disponível podemos perceber o poder da interação dos espaços diversos e diversos temas. Cabendo aqui a formação específica para os atores atuantes das EMTI.

Esta interação permanente com o mundo contribui para que não estejamos obsoletos, levando os atores (das EMTI) a se perceberem no processo educacional em constante movimento. E assim, como partícipes e com sentimento de pertencimento de todas as ações a serem desenvolvidas pela profissão que nos toma, onde se propõe a desenvolver uma educação integralizada, que visa uma transformação de vida dos envolvidos e da comunidade profissional em que se está inserida.

As tecnologias rodeiam em nossas vidas cotidianas, sem que nem percebamos como e de que forma foram introduzidas. Contudo, elas estão aqui para o nosso uso e nos cabe utilizarmos para os benefícios diários, neste caso de estudo para a atualização profissional de educadores num contexto epistemológico de formação. Ao visualizarmos as tecnologias de informação e comunicação – TIC, temos uma forte ferramenta agregadora das metodologias didáticas que nos servem para ampliar conhecimentos de maneira formal e sistemática. Ao pesarmos nos ambientes virtuais de aprendizagem- AVA. Assim temos em Santos (2003),

Um ambiente virtual é um espaço fecundo de significação onde os seres humanos e objetos técnicos interagem, potencializando assim a construção de conhecimentos, logo aprendizagem. Entendemos por aprendizagem todo o processo sociotécnico em que os sujeitos interagem na e pela cultura, sendo esta um campo de luta, poder, diferença e significação, espaço para a construção de saberes e conhecimento. As tecnologias digitais podem potencializar e estruturar novas sociabilidades e conseqüentemente novas aprendizagens. (SANTOS, 2013, p. 225)

As novas tecnologias digitais de informação e comunicação visam a construção do conhecimento com bases nos processos de ensino e aprendizagem.

As técnicas digitais como ferramenta de ensino-aprendizagem vêm dialogar com as teoria da linguagem, que nos é apresentada através do AVA e assim teremos uma sugestiva contribuição através das trocas de significação para assim alcançar o conhecimento. O que pode ser tão bem explorado nesta ferramenta, e, daqui surge a proposta de produto final desta pesquisa, como forma de contribuição para o grupo de profissionais da educação das escolas municipais de tempo integral do Recife, na construção de um produto que ao se utilizar do AVA, venha proporcionar a formação continuada da RMER, na perspectiva de formar os atores da EMTI, dentro do modelo de escola integral.

O uso do moodle para uma proposta educacional tem se mostrado como uma fonte de pesquisa pela estrutura de multilinguagens postadas com caráter pedagógico, a fim de promover uma construção de conhecimento, ofertados na

modalidade de educação a distância – EAD, e voltado para uma educação colaborativa, formante de pessoas protagonistas e construtiva de conhecimento formal.

Desta forma, o êxito de um projeto estaria numa construção pautada no sentimento de pertencimento de todos, na mais ampla construção, onde os atores que demonstrassem interesse sobre o tema teriam que nortear com as colaborações que trariam para enriquecer este ambiente virtual de aprendizagem, que teriam como ambientação as exposições pertinentes ao tema.

Quando nos detemos a realizar o recorte sobre os ambientes virtuais, ciberespaços, temos uma filosofia pedagógica, com ambiente dialógico que marca toda a sua concepção de construção.

As diferentes mídias, que hoje encontram-se disponíveis a todos, tornam os ambientes agradáveis de compartilhamento de experiências, inclusão de temas que permitem o aprofundamento, construção de conceitos, permuta de mensagens. Ou seja, muitas pessoas podem desfrutar de um mesmo tema, perpassando por todas estas ferramentas e construindo novo saberes.

É preciso que se organizem novas experiências pedagógicas em que as TIC possam ser usadas em ambientes cooperativos de aprendizagem, em que se valoriza o diálogo e a participação permanente de todos os envolvidos no processo. Neste conceito se fundamenta a aprendizagem significativa, onde a interação de participantes e seus meios permitem decodificação para assimilação de metas comuns. A cooperação produz benefícios mútuos.

Podemos então aqui pensar em interligar os profissionais das Escolas Municipais de tempo Integral do Recife, através da socialização de experiências, ou até mesmo da oferta de temas afins que possam interligar as Unidades Educacionais, através de formações transversais, vindo assim a fortalecer a concepção pedagógica e filosófica de ações interdimensionais nestas escolas. Nas práticas educacionais, os profissionais educadores passariam a buscar resultados, buscar informações, tomar iniciativa na construção do modelo pedagógico aplicado através do hibridismo ofertado com

plataforma EAD, ferramenta flexível e aberta para as novas aprendizagens, onde o participante define seus objetivos e suas trajetórias e constrói novas habilidades.

Pensando neste aprendiz é que hoje se compõe a equipe de produção que devem interagir entre si e entre a filosofia da instituição ao qual esta ligada e aos objetivos propostos ao se planejar um curso. Daí, a importância de se fazer parte da equipe e da instituição, onde:

As equipes bem sucedidas combinam conjuntos de habilidades que nenhum indivíduo isolado possui, participam do desenvolvimento de produtos nos quais integram de diferentes departamentos e especialidades se reúnem sob a supervisão de um gerente e têm a responsabilidade de tomar decisões relativas ao desenvolvimento de angariar o apoio de toda empresa a essas decisões (MOREIRA, 2009, p.372).

Outro ponto em destaque é a preparação do material on-line, onde podemos afirmar aqui a atratividade como elemento que nos faz trafegar ao longo dos sistemas de rede. E que, se a orientação não nos for clara, este percurso pode nos levar a nos perdermos dos caminhos e propósitos inicialmente traçados. Desta forma, pensar em material para cursos on-line é encarar os desafios de promover o AVA, que sejam prazerosos e que guiem para ambientes atraentes para o universo da construção do conhecimento.

A construção deste percurso a ser trilhado tem seus fundamentos numa linha dialógica Bahktiniana, em Brait que usa ao parafrasear Bahktin, “A vida é dialógica por natureza”. E, BRAIT nos colocar que:

Se a ciência humana tem método e objeto dialógico, também suas ideias sobre o homem e a vida são marcadas por princípio dialógico. A alteridade define o ser humano, pois o outro é imprescindível para sua concepção... (BRAIT, 1997, p.30)

E assim:

Se o diálogo é importante para o educador que organiza um curso on-line, é necessário construir a possibilidade de que o outro fale, se

expresse, tenha voz, durante todo o desenrolar do curso. (PALANGE, 2009,p. 380).

Os cursos on-line podem transitar, em sua montagem, pelo monólogo (que é a transmissão de informação) ou pelo diálogo. Debruçando-nos pelo diálogo, e, nesta concepção estrutural deve-se conhecer o seu interlocutor, visando promover a intencionalidade deste. Ao se promover um curso, deve-se ter a intencionalidade do ensino, desta forma, atribuindo planejar para atribuir valor aos conteúdos, metodologias utilizadas e a intencionalidade que deve ser clara.

Como já afirmamos, ao pensar na preparação do material o dialogismo é essencial para o processo de alteridade. Assim, ao propor exercícios de avaliação e aplicação do conhecimento, deve-se colocar na posição do outro. Desta forma, a finalidades destas atividades devem ter as mesmas características, sendo percebidas como atividades interativas, sempre que possível, permitindo a aplicação do conhecimento.

Assim, Palange nos fala:

Se o diálogo é nossa preocupação, o curso deve prever a possibilidade de cooperação e colaboração, nos exercícios e nas avaliações. Para a interação aluno/aluno, aluno/professor, um caminho possível é a previsão de atividades a serem realizadas em pequenos grupos. (PALANGE, 2009, p.381).

Bem, para se pensar em ofertar uma formação para professores do Recife, é preciso perceber o grau de interesse dos participantes para este fim. Assim as relações de competências para uso do ambiente, exercícios, avaliações, recursos didáticos e ambientação, teremos em fim o roteiro do curso. Todos estes elementos são uma constante preocupação com o usuário - aprendiz na construção de seu conhecimento. Assim sendo, fica a crença que o diálogo e a interação entre as pessoas são o caminho para o conhecimento.

Antes de passamos para o próximo ponto é importante refletir que a globalização permite a interligação de pessoas pelo mundo. E, ao pensar em promover cursos, debates dentro da modalidade não presencial, precisáramos pensar que este visará o mundo. O que poderá impedir uma pessoa do oriente

discutir ou cursar sobre a educação integral que acontece nas escolas municipais de Recife?

E por fim, tão importante quanto a oferta no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, temos os métodos de preparação para o material didático impresso (MDI) na EAD, como em qualquer modalidade de ensino o material impresso trata-se de um recurso pedagógico. Contudo, na EAD este vem com características de função dialógica, que implicam em refletir sobre o seu significado, e que conduzem num processo de construção do conhecimento.

Amparado em Fernandez (2009) os materiais didáticos impressos para EAD, nos dão:

- Possibilidades de uso – Decidindo entre elaborar, adaptar ou simplesmente utilizar o que esta disponível, exige do planejar de EAD uma serie de reflexões sobre alguns aspectos pedagógicos.
- Tipos – O material impresso pode ser estruturado de várias formas e sua distribuição pode ser física, cujo suporte é o papel, ou eletrônica cujo suporte principal é o computador. Podendo vir apresentado como: Manual, Livro texto, Guia de estudo, Texto Auto- Instrucional, Publicação Técnica.

A preparação do material impresso para EAD caracteriza-se pelo modelo de comunicação adotado e principalmente por sua concepção, isso se refletirá na identidade visual, na apresentação física e na formatação. Para tal criamos o quadro abaixo que visa demonstrar uma abordagem tradicional e uma abordagem sócio interacional, tecnológico.

Quadro 1: Material Didático Impresso para EAD

Modelo Tradicional	Método Sócio- interacionista (Tecnológico)
Abordagem pedagógica: centrada no ensino	Abordagem pedagógica: centrada no aluno
Fonte do significado: o próprio texto	Fonte de significado: o próprio leitor e suas experiências e vivências
Seleção e organização do conteúdo: conhecimentos	Seleção e estruturação do conteúdo: competências
Estilo de comunicação: objetivo e impessoal	Estilo de comunicação: informal e pessoal
Enfoque da aprendizagem: superficial	Enfoque da aprendizagem: profundo
Perspectiva didática: individualização e autodidatismo	Perspectiva didática: interação

Fonte: Produzida pela autora, 2017.

Diante desta exposição de valores o que deve marcar como aspecto relevante é a preocupação técnica e pedagógica que precisa ser considerada e respeitada, sob pena de produzir resultados muito aquém do esperado.

Outro ponto de fundamental importância na preparação de material impresso é a adequação de elementos formais, onde podemos destacar o uso de: Ilustrações, Comunicação escrita e programação visual. Abordagem que marcará nossa construção de um produto que venha a contribuir para a formação continuada dos professores da Rede Municipal de Educação do Recife – RMED, na perspectiva de formação para atores profissionais das Escolas Municipais de Tempo Integral. Pois a modalidade de ensino EAD colabora para esta evolução, como se aproveita dela, ao democratizar o acesso ao ensino aprendizagem.

A importância de pensar em espaços para a formação continuada de professores nas escolas integrais se dá pela necessidade que estes compreendam e coloquem em prática o que precursores da concepção de educação integral deixaram de legado. E para tal buscaremos Moll (2012) ,

Cada um, em seu tempo, pensou e propôs a escola, como um grande espaço de trabalho coletivo, concomitante ao esforço e a produção individual. ... O legado desses gigantes da educação pública do Brasil impõe que tenhamos envergadura política e institucional para, à luz dos desafios contemporâneos em suas especificidades e complexidades, respondermos de forma irreversível ao desafio de ampliarmos as exíguas quatro horas diárias de escola que são oferecidas para a maioria dos estudantes brasileiros da educação básica (MOLL, 2012, p.130).

Assim apresentamos aqui a proposta de uma interação para ampliar os conhecimentos acerca da educação integral, que perpassa por muito além de uma formação curricular, mas que busca uma formação interdimensional, que visualizamos caber nos espaço de formação a distância. Fator que poderá vir a ser desenvolvido com as técnicas já existentes e a plataforma UNIREC, já existente na Secretaria de Educação do Recife.

2.5 - Sínteses do Referencial Teórico

A fundamentação teórica desta pesquisa baseou-se no estudo de conceitos ligados ao tema escola integral, tempo integral e educação integral; no aspecto da educação a distância, buscamos relevar a importância do ambiente virtual como ferramenta para formação híbrida para educadores das escolas de tempo integral, ressaltando os caminhos para projetar esta formação no ambiente AVA e na utilização de material didático impresso. O Quadro 2 traz a síntese dos conceitos e os autores que deram lastro a esta pesquisa.

Quadro 2 - Síntese da fundamentação teórica

TEMA	REFERÊNCIAS
1.1 - Educação Integral no Brasil	FAURE (1973) WERTHEIN (2000) LDB (1996) MEC (2009) DUTRA (2013) COSTA (2008) VÁRIOS AUTORES (2011) MEC, PORTARIA 12 (2016) FREIRE (1982) CAVALIERE (2002) CAVALIERE (2000) SANTOS (2015) VEIGA (1995)
1.2 - Políticas Públicas Educacionais no Brasil: Do Contexto Histórico às Bases Legais	CAVALIERE (2010) TEIXEIRA (1997) MANIFESTO PIONEIRO DA EDUCAÇÃO NOVA (1932) TEIXEIRA (1971) TENÓRIO (VISITADO EM 25/05/17) LDB (1961) RIBEIRO (1990) ZANELA (2013) CONSTITUIÇÃO FEDERAL (1988) ECA (1990) LDB (1996) PNE (2011 - 2020) FUNDEB (2007) MEC (2014) MOLL (2012)
1.3 – Política Públicas Educacionais Para Implantação de Escolas Integrais – O início em Recife	PADILHA (2013) CONSTITUIÇÃO FEDERAL (1988) LDB (1996) RIBEIRO (2009) ECA (1990) PDE (2007) PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO (2007) PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR (2009) MEC (2009) PNE II (2011-2020) MEC – PORTARIA 12/2016 DECRETO RECIFE 27.717/14 PORTARIA RECIFE 823/14 PERGORER (2014) MOLL (2012)

Quadro 2 - Síntese da fundamentação teórica
(continuação)

TEMA	REFERÊNCIAS
2.4 – O AVA como Plataforma de formação para Profissionais da Educação Integral da RMER	KENSKI (2012) MOORE (2007) LITTO; FORMIGA (2009) SANTOS (2003) BRAIT (1997) MOREIRA (2009) PALANGE (2009)

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo busca compreender o entendimento dos profissionais que atuam nas EMTI implantadas na rede municipal de Educação do Recife, visando perceber o entendimento pedagógico destes e de suas atuações dentro de uma comunidade escolar.

Neste capítulo esboçaremos os procedimentos metodológicos traçados para esta pesquisa, Deslandes (2002) nos aponta como:

Metodologia. É a parte mais complexa e deve requerer maior cuidado do pesquisador. Mais que uma descrição formal dos métodos e técnicas a serem utilizados, indica as opções e leitura operacional que o pesquisador fez do quadro teórico.

A metodologia não só contempla a fase de exploração de campo (escolha do espaço da pesquisa, escala do grupo da pesquisa, estabelecimento dos critérios de amostragem e construção de estratégias para entrada em campo) como a definição de instrumentos e procedimento para análise dos dados. (DESLANDES, 2002, p.42-43)

E, a partir do exposto, e, em se tratando de um mestrado profissional, no qual o campo de estudos tem muita proximidade com o campo profissional, traçaremos um diálogo direto entre a teoria e prática de vivência no percurso desta pesquisa na abordagem deste capítulo.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Para uma definição do percurso nos amparamos nos teóricos, que nos apontam que o resultado exige habilidade em sua execução. Nossa pesquisa quanto aos objetivos é classificada como descritiva.

Ao dialogarmos com GIL (2008), percebemos a vinculação da finalidade de nossa pesquisa, de caráter social, por se apresentar um objetivo primordial da descrição, pois "... as pesquisas descritivas têm por objetivo estudar as características de um grupo (...) São incluídas neste grupo as pesquisas que têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população." (GIL, 2008, p. 28).

Por termos aqui uma pesquisa para uma dissertação de um mestrado profissionalizante, tendo como objeto de nosso trabalho o campo profissional, isto nos aproxima muito do campus da pesquisa. Desta forma, o nosso envolvimento como pesquisador nos leva para uma proximidade, caracterizada por uma pesquisa-ação. Fator que nos coloca com o conhecimento empírico sobre os objetivos da pesquisa. Segundo Thiollent aponta:

“... é o tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.” (THIOLLENT, 1985, p.14 apud GIL, 2008, p.30)

A pesquisa caracteriza-se pelo envolvimento do pesquisador e dos pesquisados no processo da pesquisa. Assim, o relacionamento não se fixa na mera observação por parte do pesquisador, mas da identificação de ambos com o objeto da pesquisa.

Na escolha do percurso adequado para o alcance dos objetivos desta pesquisa, foi necessário traçar os métodos e as técnicas para o alcance de resultados, o que exigiu atenção científica teórica. Assim sendo, “um procedimento formal, com métodos de pensamentos reflexivos, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”. (LAKATOS; MARCONI, 2006, p. 15).

A partir da teorização dos conhecimentos já estabelecidos pelos percursos descritos iremos conceituar a arte metodológica de nossa pesquisa.

E, ao definirmos nossa pesquisa quanto ao campo de abordagem, esta se configura com uma abordagem qualitativa, onde buscamos Minayo, 2001, e temos:

É necessário afirmar que o objeto das ciências sociais é essencialmente qualitativo. A realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante. Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela. Portanto, os códigos das ciências que por sua

natureza são sempre referidos e recortados são incapazes de a conter. As ciências sociais, no entanto, possuem instrumentos e teorias capazes de fazer uma aproximação da suntuosidade que é a vida dos seres humanos em sociedade, ainda que de forma incompleta, imperfeita e insatisfatória. Para isso, ela aborda o conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nos sujeitos, nos significados e nas representações. (MINAYO, 2001, p.15)

Ainda com Minayo temos:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a espaços mais profundos das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalizações de variáveis. (MINAYO, 2001, p. 21-22)

Contudo o fato de tratarmos de uma pesquisa prioritariamente qualitativa fez-se uso na análise, da estatística descritiva, numa abordagem quantitativa das questões fechadas, para encontrar o resultado das variáveis definidas. A estatística descritiva procura somente descrever e avaliar um certo grupo sem tirar quaisquer conclusões ou inferências sobre um grupo maior.

Justificando a natureza qualitativa desta pesquisa, e afinando para a classificação quanto ao objeto de estudo, buscaremos o estudo de caso. Segundo Yin temos,

O estudo de caso é um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, quanto as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidências. (YIN, 2005, p.32, apud, GIL, 2008, p. 58)

Segundo Gil (2008, p. 58) O estudo de caso, explora situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; descreve situação de contexto em que está sendo feita determinada investigação; e explica as

variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos.

E, dando prosseguimento ao trabalho de pesquisa, buscando atender aos objetivos específicos, utilizaremos a técnica de coleta de dados de entrevista com grupo focal. Que temos em Gil a seguinte afirmação:

Embora definido como entrevista, o grupo focal (focusgroup) pode ser visto como uma combinação da entrevista individual e da observação participante. De fato, no decorrer da técnica, os participantes interagem entre si num processo de discussão que é observado e registrado pelo moderador, que é alguém integrado ao grupo. Assim ao final, obtêm-se informação não apenas a cerca do que as pessoas pensam, mas também da relação ao que sentem e como agem (GIL, 2008, p.84).

Desta forma iremos conduzir nossa pesquisa, afim da obtenção dos objetivos propostos.

3.2 CARACTERIZAÇÃO TEMPORAL-ESPACIAL DA PESQUISA

A pesquisa de cunho qualitativo é determinada por um recorte tempo/ espaço, de acordo com o objeto da pesquisa. Este recorte tem o objetivo de definir o campo e a dimensão da pesquisa para o bom desenvolvimento do trabalho de descrição no trabalho qualitativo.

Para tal foi realizado o recorte do público a ser pesquisado, os quais foram constituídos pelos professores atuantes das Escolas Municipais de Tempo Integral do Recife, onde foram convidados no primeiro instante para responderem o questionário. O qual foi aplicado nas escolas já atuantes em tempo integral da RMER. Para este recorte utilizou-se a amostra estratificada.

Segundo Gil (2008, p. 92) A amostra estratificada caracteriza-se pela seleção de uma amostra de cada subgrupo da população considerada. O fundamento para delimitar os subgrupos ou estratos pode ser encontrado em propriedades como sexo, idade ou classe social.

Assim, para os questionários utilizamos a presença dos professores das seis EMTI da RMER. Para as entrevista de grupo focal, os atores entrevistados foram estratificados do questionário aplicado previamente, onde foram convidados um professor por escola. Mas, para adequação de nosso grupo focal uma das escolas contou com a participação de dois professores, perfazendo assim um total de sete entrevistados.

Conforme já colocamos o nosso campo de estudos perpassou pelas seis escolas de tempo integral, mesmo tendo ciência que uma destas unidades escolares esta no seu primeiro ano de implantação, enquanto as demais foram implantadas em fevereiro de 2014, estando na vivência do seu quarto ano de atuação, da implantação até o presente ano.

3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para a realização dessa pesquisa aplicou-se questionários e entrevistas com o grupo focal selecionado da EMTI e um representante do NEI (Núcleo das Escolas Integrais) da RMER, através de uma técnica chamada de grupo focal, para que manifestassem as suas opiniões acerca dos objetivos da pesquisa.

O objetivo de uma pesquisa determina a forma do instrumento, a maneira da sua aplicação por meio de conceitos e itens, da população-alvo e da amostra. De acordo com Günther (2006), numa pesquisa, ao elaborar um instrumento, o pesquisador deve atentar para os tópicos: (a) o contexto social da aplicação do instrumento; (b) a estrutura lógica do instrumento na organização de seus elementos; (c) os elementos do instrumento, isto é, questões e itens; (d) diferenças nos instrumentos.

Neste trabalho fez-se a coleta dos dados a partir da bibliografia, estudada, visando compreender o levantamento de informações registradas dos pesquisados. Estes dados conforme técnica de análise dados perpassa pela elaboração de instrumentos, recrutamento dos pesquisados através de amostragem, testagem, aplicação dos instrumentos de questionário e posteriormente de entrevista de grupo focal.

Inicialmente foi realizado o levantamento documental de bases legais e referenciais teóricos como aporte a pesquisa. Para que assim pudéssemos conhecer além do empírico, que nos aproxima do tema estudado, assim,

O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas há que se considerar que o primeiro passo consiste na exploração das fontes documentais, que são em grande numero. Existe de um lado, os documentos de primeira mão, que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas contratos, diários, filmes, fotografias, gravações, etc. De outro lado, existem os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas, etc. (GIL, 2008, p.51).

Assim, nossa pesquisa documental perpassou por mergulhar na legislação de Recife acerca das EMTI, como também nas produções, não publicadas, pela Gerência de Educação Integral Anos finais.

O segundo instrumento de coleta utilizado foi a aplicação de questionário para o grupo previsto na amostra deste trabalho. Este instrumento foi elaborado pela própria pesquisadora, a fim de ter uma primeira percepção dos atores envolvidos nesta pesquisa sobre o nível de conhecimento destes sobre o tema desta pesquisa acerca do objetivo geral.

O questionário não deve ser visto como instrumento apenas de variáveis de estatística, mas que possibilita a percepção do entrevistado e assim apontamos com Richardson que nos afirma:

Outra importante função dos questionários é a medição de variáveis individuais ou grupais. Tais questionários podem incluir perguntas unidimensionais. (...) ou perguntas múltiplas: vários itens estreitamente ligados à problemática estudada, geralmente, constituídos em forma de escala. Este ultimo tipo de questionário é utilizado para medir diversos fenômenos atitudinais, tais como alienação, autoritarismo, religiosidade, etc (RICHARDSON, 2012, p.190).

A aplicação dos questionários aos educadores que atuam nas Escolas Municipais de Tempo Integral – EMTI, da Rede Municipal de Ensino do Recife – RMER –, teve o objetivo de coletar informações acerca da apropriação pedagógica do modelo implantado no Recife. Para isto, escolhemos as pessoas chaves, que apontamos para um dos gestores escolares, o coordenador pedagógico e o professor que atua também como coordenador de área. Os questionários são instrumentos desenvolvidos para medir características importantes de indivíduos e para coletar dados que não estão prontamente disponíveis, ou que não podem ser obtidos apenas pela observação. O modelo de instrumento que foi aplicado, consta nos apêndices dessa dissertação.

O terceiro instrumento foi a entrevista com grupo focal, e visou o aprofundamento do tema estudado, e para a sua análise foi utilizada a análise de conteúdo baseada em Bardin (2006). Esta análise que perpassa por três fases que são a pré-análise, exploração do material e interpretação.

Esta técnica, além da capacidade de quantificar, destaca-se pela variedade que Bardin (2006) nos aponta como: análise de avaliação ou análise representacional; análise de expressões; análise de enunciação e análise de temática.

O referido questionário foi estruturado em duas partes: sendo a primeira, destinada à identificação voluntária do entrevistado, na qual se cria o perfil do pesquisado. A segunda parte foi composta por questões que buscaram investigar e coletar dados sobre o que pensam os professores a respeito de aspectos relacionados à concepção pedagógica do modelo de escola integral no Brasil e no Recife.

Nesse sentido, para a aquisição de dados da pesquisa, o questionário utilizado foi baseado numa escala Likert, optando por um tratamento estatístico simples. Portanto, as questões foram usadas como quesitos e as opções de respostas funcionaram como variáveis, em que as alternativas apresentaram perguntas fechadas.

Em relação ao modelo de questionário escolhido para essa pesquisa, vale salientar que, a escala Likert é um tipo de escala de resposta psicométrica usada comumente em questionários. Com base nesta escala, ao responderem a um questionário, os inquiridos especificam o nível de concordância em relação a uma afirmativa que,

A Escala Likert. é uma mensuração mais utilizada nas ciências sociais, especialmente em levantamentos de atitudes, opiniões e avaliações. Nela pede-se ao respondente que avalie um fenômeno numa escala de, geralmente, cinco alternativas: discordo totalmente, discordo, nem discordo nem concordo, concordo, concordo totalmente. As afirmações podem ser auto-referentes. (...) Independentemente do número de alternativas utilizadas, é importante que estejam balanceadas. No exemplo acima, existem duas alternativas positivas e duas negativas. O ponto do meio é 'razoável', i.e., nem positivo nem negativo. Não aceitável seria um grupo de alternativas como 'excelente, muito bom, bom, razoável, ruim' ou 'péssimo, muito ruim, ruim, razoável, bom'. Ambos os exemplos provocam uma avaliação enviesada, em direção positiva ou negativa (GÜNTHER, 2006, pp. 11-12).

Portanto, a utilização da escala Likert, tem o intuito de medir normas de procedimentos e comportamentos utilizando opções de resposta que variam de um extremo a outro.

Questionários são formas de instrumentos de coleta de dados que não estão prontamente disponíveis, ou que não podem ser obtidos apenas pela observação. O questionário aplicado, consta nos apêndices dessa dissertação e sobre este temos.

A hora para elaboração do questionário é a revisão da literatura sobre o tema e a própria experiência do pesquisador. É recomendável fazer uma relação do aspecto necessário de abordar e pedir a especialista que a revise. De acordo com as novas posições ante a Pesquisa Social, é importante discutir os aspectos a incluir, no questionário, com pessoas-chaves – líderes da população-alvo. Isso permitira a participação dessa população ao processo de pesquisa e, evidentemente, melhor conhecimento do pesquisador sobre suas características e interesses, com também melhor entrosamento entre ambos. A participação da comunidade garante, talvez melhor que os

especialistas, os aspectos a serem incluídos no questionário (RICHARDSON, 2012, p.197-198)

Com relação ao grupofocal, este procedimento teve como objetivo, coletar os dados, através das informações dos profissionais das EMTI – RMER, sobre a apropriação pedagógica do modelo das EMTI, através dos professores que nestas atuam.

O grupo focal aconteceu com o grupo pré-estabelecido e o trabalho foi registrado em áudio, sendo utilizados dois gravadores dispostos adequadamente. O trabalho de coleta de dados, no grupo focal, foi estruturado em duas partes. A primeira parte foi destinada à identificação voluntária do entrevistado.

A segunda parte foi composta por seis blocos de questões que visaram dialogar com os objetivos específicos desta pesquisa que focaram perceber a visão dos entrevistados a cerca de:

- Concepção, bases pedagógicas e contextualização histórica pedagógica das escolas integrais;
- Perfil dos professores que atuam nas EMTI
- Análise da percepção metodológica do modelo pedagógico das escolas integrais implantadas no Recife;
- O uso da educação a distância, como ferramenta de formação a cerca do tema educação integral.

A entrevista contou com a participação dos professores distribuídos conforme quadro abaixo:

Quadro 3: Participantes do Grupo Focal

Nº	PARTICIPANTE	ÁREA DE ATUAÇÃO
01	Participante 1	professor
02	Participante 2	professor
03	Participante 3	professor
04	Participante 4	professor
05	Participante 5	professor
06	Participante 6	professor
07	Participante 7	professor

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

O quadro 3, especifica a relação entre o participante e sua áreas de atuação nas EMTI. De acordo com Gil (2008), o grupo focal é aplicado em vários campos da ciência social, com a finalidade de refinar um problema ou construir hipóteses para pesquisas futuras.

A utilização de grupo focal como técnica de pesquisa qualitativa, possibilita a compreensão e a construção das assimilações, atitudes e representações de grupos sociais acerca de um tema específico a ser investigado. A coleta de dados deve acontecer num ambiente com a atmosfera descontraída, informal, pois estimula comentários espontâneos.

Para que os objetivos fossem alcançados nesta pesquisa fez-se necessário rigor ao longo da condução na entrevista do grupo focal. Para tal, Gil (2008) nos teoriza na sequência do planejamento nas tomadas de decisões quanto ao grupo focal:

- Definição dos objetivos. Os objetivos do focus grupo derivam dos objetivos da pesquisa, mas geralmente são mais específicos em relação a estes, visto tratar-se de técnica complementar nos estudos de caso.
- Definição da população-alvo. A população-alvo pode corresponder a um segmento da população total. Mas, como pode ser conveniente considerar segmentos da população, constitui-se muitas vezes em mais de um grupo. Os participantes devem ser escolhidos em consonância com os objetivos da pesquisa.(...)
- Determinação do tamanho e da composição dos grupos. O tamanho dos grupos é uma das principais decisões a serem tomadas no planejamento do focusgroup. Um grupo muito pequeno não contribui para o fornecimento de contribuições. Já um grupo muito grande dificulta a manutenção da disciplina e identificação das percepções de cada participante. Assim, recomenda-se que os grupos tenham entre seis e dez pessoas. (...)
- Escolha do moderador. (...) É realizado por uma única pessoa. Assim, é preciso garantir que esse pesquisador seja dotado de reconhecida habilidade na condução de grupo de discussão. Ou, então, que seja designado um moderador devidamente qualificado

para exercer essa função. Também pode ser conveniente a designação de um auxiliar.

- Definição das questões para o roteiro da entrevista. Estas questões originam-se dos objetivos específicos.
- Definição do local, data e tempo de duração. Cuidado especial precisa ser tomado em relação ao local, que deve ser de fácil acesso aos participantes, confortável e favorecer a instalação de sistema de áudio e vídeo. Os participantes devem se acomodar ao redor da mesa, preferencialmente em forma de U, com o moderador na sua cabeceira. O nome de cada participante deverá ficar visível para todos os outros (GIL, 2008, pp.85-86).

Nessa perspectiva, as pessoas que participam de um grupo focal devem ter características demográficas e socioeconômicas homogêneas. Portanto, as semelhanças dos membros do grupo tende a evitar os conflitos que, por ventura, surjam no decorrer da coleta de dados. Além disso, deve-se selecionar cuidadosamente os participantes da entrevista.

O procedimento conhecido como entrevistas de grupo focal, é uma das técnicas amplamente utilizadas e válidas nas pesquisas qualitativas. Os projetos que têm utilizado a técnica de entrevista de grupo focal são constantes no universo do campo das pesquisas.

3.4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

Nossa pesquisa utilizou a análise de conteúdo para sistematizar os dados coletados a fim de se obter os objetivos propostos. Conforme descrito a seguir:

3.4.1 ANÁLISE DE CONTEÚDO

Esta técnica de análise fornece a possibilidade de dialogar com os instrumentos de questionário e de entrevista com grupo focal. Assim, “O tratamento dos dados, a inferência e interpretação, por fim objetivam tornar os dados válidos e significativos” (GIL, 2008, p. 153).

Em Richardson que dialoga com Bardin temos:

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, através dos procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam inferir conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (BARDIN, apud, GIL, 2008, p. 223).

Dessa forma, usamos como referencial para a nossa análise as contribuições teóricas de Bardin (2006), Gil (2008), Richardson (2012) e Minayo (2001) conduziremos a nossa análise dos conteúdos coletados.

3.5 METODOLOGIA PARA PRODUÇÃO DO PRODUTO

Em se tratando de um mestrado profissional que visa um estudo com impacto nas variantes apresentadas, estudadas e analisadas na pesquisa, fez-se necessário a intervenção na conclusão da pesquisa. Tal intervenção entende-se com a contribuição acadêmica para o profissional em seu ambiente de produção.

Diante de nosso objeto de estudo ligado com o mestrado em tecnologia, nos pospusermos a construir um curso a distância que venha a contribuir para a Rede Municipal de Educação do Recife – RMER no contexto educacional das Escolas Municipais de Tempo Integral EMTI, visando contribuir com os profissionais que nestas atuam através do processo contínuo de formação acerca do tema.

Assim, com este produto, pesquisou-se, e ao mesmo tempo realizou-se uma intervenção direta nos objetivos específicos, com o produto desta pesquisa, que visa:

- Identificar a partir da visão dos professores a percepção quanto ao modelo pedagógico e a intervenção, com a proposta de formação continuada, na modalidade EAD, como ferramenta para a capacitação sobre o tema;
- Elaborar um projeto de curso a distância, com o uso das TICs, sobre as bases filosóficas e de sensibilização para o modelo pedagógico de escolas integrais para gestores e professores da RMER.

- Utilizar a tic como ferramenta de suporte a formação continuada através da metodologia híbrida, com o uso da sala de aula invertida.

A metodologia aponta para um estudo prévio dirigido, através de pesquisas individuais e Material de suporte ao curso- MDI, apontados para estudo, onde os professores, buscam a informação complementares necessário a construção de conceitos sobre educação integral e em momento agendado, existe a interlocução entre pares para formação em Rede dos professores do Recife.

3.6 SÍNTESE DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos descritos ao longo desta pesquisa, estão sintetizados no quadro 4 abaixo, para uma melhor compreensão dos caminhos percorridos para o andamento desta pesquisa.

QUADRO 4: Procedimentos Metodológicos

TEORIA				
NATUREZA: QUALITATIVA				
OBJETO DE ESTUDO: ESTUDO DE CASO				
Objetivo Geral	Objetivos Específicos	Categorias de análise	Técnica de coleta de dados	Análise de dados
Analisar a percepção metodológica que os professores revelam sobre a concepção implantada para as Escola Municipal de Tempo Integral da Rede Municipal de Educação do Recife – PE.	Descrever a origem, a concepção e a contextualização histórico-pedagógica do modelo de escola integral no Brasil;	Fundamentação do grau de conhecimento sobre o movimento das escolas integrais no Brasil pelos pesquisados	Pesquisa documental; Questionário Grupo focal	Descritiva Estatística
	Identificar o perfil dos professores que atuam na rotina diária das Escolas Municipais de Tempo Integral da RMER;	Percepção dos pesquisados em relação ao modelo da EMTI na RMER.	Questionário Grupo Focal	Estatística Análise de conteúdo
	Avaliar a apropriação metodológica pelos professores do modelo pedagógico implantado para as EMTI;	Percepção do modelo a partir da visão dos professores, com o questionamento a cerca de formação na modalidade ead.	Questionário Grupo focal	Descritiva Análise de conteúdo
	Elaborar um projeto de curso a distância, com o uso das tecnologias de comunicação e informação – TIC, sobre a origem, bases históricas e sensibilização para o modelo pedagógico de Escolas integrais para gestores e professores da Rede Municipal de Educação do Recife	Montagem e planejamento de um curso, na modalidade EAD, para apresentar a Secretaria de Educação do Recife (PRODUTO)	Elaboração do produto.	Análise e revisão.

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Diante da metodologia utilizada em nossa pesquisa de natureza qualitativa, buscou-se empregar um sistema de coleta e verificação de dados na busca da compreensão do universo pesquisado e das suas interações. Segundo Günther (2006), a pesquisa é percebida como um ato subjetivo de construção. Ele continua afirmando que, ao conceber o processo de pesquisa como um mosaico que descreve um fenômeno complexo a ser compreendido, fica fácil entender que as peças individuais representam um espectro de métodos e técnicas que precisam estar abertas a novas ideias e a novas perguntas.

A pesquisa qualitativa busca interpretar e compreender o objeto de estudo, analisando, a partir do pesquisado, as suas crenças, aspirações, atitudes e valores. Assim, procedeu-se à coleta de campo, com a aplicação do questionário enviados impressos para todas as EMTI no dia 20 de junho de 2017, e, recolhidos no dia 28 de junho de 2017. Após isso, foram realizadas as entrevistas com o grupo focal no dia 29 de junho de 2017, onde convidamos 7 professores para participar desta entrevista, mas por motivos de ordem pessoal, só se fizeram presentes cinco professores. De posse das informações coletadas no campo por meio de um questionário aplicado aos professores e da realização da entrevista de grupo focal com os professores das diversas EMTI, foi dado início ao trabalho de análise e interpretação dos dados coletados. Para tanto procurou-se fazer uso da análise de conteúdo.

De acordo com Bardin (2006), o processo de análise de conteúdo é um método muito empírico, dependente do tipo de „fala“ a que se dedica e do tipo de interpretação pretendida com os dados coletados em uma pesquisa. Não existe um padrão em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes, dificilmente transponíveis.

E assim percebemos que o processo de análise dos dados coletados é um momento que exige muita sensibilidade para aproveitar o máximo possível das informações, articulando, dessa maneira, a teoria estudada com os dados coletados. Sem deixar que as emoções pessoais venham a intervir nos dados

coletados a fim de se alcançar os objetivos propostos na pesquisa, de forma clara e concisa.

Assim sendo nas próximas seções iremos realizar a análise da coleta documental e de campo realizada através dos questionários e entrevistas, na busca de se alcançar os objetivos previstos nesta pesquisa..

4.1 ORIGEM, CONCEPÇÃO, E CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICO-PEDAGÓGICA DA ESCOLA INTEGRAL

Na perspectiva de alcance deste objetivo que fora tratado através da análise bibliográfica e da análise documental e teve como resultado e discussões os subtemas desta pesquisa, descritos dentro do referencial teórico, que são:

- ❖ Educação Integral no Brasil, onde buscamos uma abordagem acerca do contexto histórico que iniciou a escola integral no Brasil. Percorrendo o Manifesto pioneiro da Educação, que preconizou a filosofia da educação integral e teve como nome principal Anísio Teixeira;
- ❖ Políticas Públicas educacionais no Brasil: do contexto histórico às bases legais, aqui buscamos apontar como os movimentos intelectuais em defesa da escola integral para uma educação integral, ganhou força e foi normalizado ao longo dos anos e das forças que estes movimentos foram a ganhar espaço nas políticas públicas para a escola pública. Todos estes movimentos chegaram ao ápice desta contextualização com a aprovação do PNE II, (2014- 2024) que na sua meta 6 diz que as escolas públicas devem oferecer a educação integral em, no mínimo, 50%, de forma a atender pelo menos 25% dos alunos das escolas da educação básica. Esta sem dúvida foi o movimento de normatização que deu força ao processo de educação integral no Brasil.
- ❖ A implantação das Escolas integrais e seu início em Recife- PE, aqui buscamos contextualizar o processo de implantação das Escolas Municipais de Tempo Integral do Recife. Abordamos as escolas das unidades que receberam a implantação no Recife em 2014, no total de cinco, que em

2016 passou para seis. Relatamos as bases que normatizaram este processo através do Decreto 27.717/2014 e também da portaria 823/2014.

Este percurso feito no referencial nos guiou também em nossa proposta de produto desta pesquisa, que abordaremos mais a frente.

4.2 PERFIL DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE TEMPO INTEGRAL DA RMER

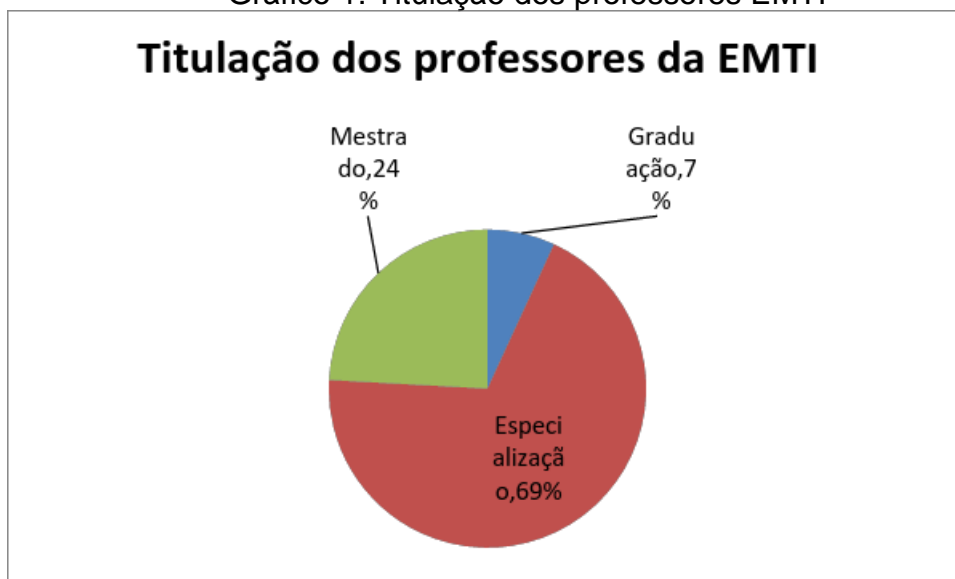
Na busca de discutir e analisar estes objetivos tivemos que nos respaldar nos instrumentos questionário e entrevista, conforme aprofundamento no decorrer destes.

Dos 127 professores que compõem as 6 EMTI, tivemos de volta 29 questionários. Este número corresponde a 22,83% do grupo total. Apesar de termos enviado questionários impressos para todas as Escolas Municipais de Tempo Integral, nem todos os profissionais destas Unidades Escolares se propuseram a responder. Desta forma tivemos apenas uma escola que nenhum profissional se propôs a responder os questionários.

Nossa primeira parte de pesquisa visou conhecer os profissionais da educação que compõem as Escolas Municipais de Tempo Integral da RMER, que participaram desta pesquisa. Assim tivemos professores das diversas áreas de conhecimento, sendo distribuídos nos seguintes componentes curriculares: 6 de Língua Portuguesa, 8 de matemática, 3 de história, 4 de geografia, 4 de ciências, 3 de artes e 1 de educação física.

Outro ponto que procuramos visualizar destes profissionais foi a maior escolaridade/ titulação e tivemos o seguinte, conforme o Gráfico 2:

Gráfico 1: Titulação dos professores EMTI



Fonte: produzido pela autora (2017)

Outro ponto que levantamos no questionário foi o do tempo de atuação, destes profissionais na Rede Municipal de Ensino do Recife, e tivemos os seguintes dados:

- 11 tem menos de 5 anos, corresponde a 38%;
- 8 tem de 5 à 10 anos, corresponde a 28%;
- 9 tem mais de 10 anos, corresponde a 31%;
- 1 não respondeu este item, corresponde a 3%.

Entrelaçando as informações do gráfico 2, com o tempo de atuação na RMER, podemos perceber que estes profissionais buscam uma alta formação continuada elevando a sua formação e titularidade escolar, dentro de seus componentes curriculares. O que podemos afirmar ter um grupo de professores capacitados na função que atuam.

Procuramos perceber quantos anos estes profissionais atuam nas EMTI. aqui já iremos visualizar quantos destes receberam a formação inicial. E chegamos aos seguintes dados:

- 7 professores atuam há menos de 1 ano,
- 8 professores atuam de 1 à 2 anos,
- 14 professores atuam de 3 à 4 anos.

Aqui obtivemos o total de 15 professores, com atuação menor que 2 anos nas EMTI Recife, o que corresponde a 51,73%. Isto significa uma alta rotatividade de profissionais sem a formação inicial de implantação do modelo de escola integral no Recife. E nesta perspectiva, como afirma Moll (2009) de nada adiantará esticar a corda do tempo: ela não redimensionará obrigatoriamente este espaço.

Assim, estes profissionais precisam se incorporar ao princípio de uma educação integral. Esta fragilidade foi percebida e discutida também no grupo focal.

Outra questão abordada foi a formação docente a cerca do tema educação integral pelos profissionais da educação. Procurou-se saber se estes têm ou tiveram experiência em outra rede de ensino com escola integral e aqui visualizamos as seguintes respostas: Sim, com 8 professores, que corresponde a 27, 58% e os que não têm experiência externa são 21 professores, que corresponde a 72,42%.

Na questão acima o objetivo foi o de perceber se estes profissionais traziam consigo uma bagagem formativa do tema em discussão, trazida de outra rede.

E por fim visamos conhecer se este profissional tem outro vínculo de trabalho em outra rede de ensino? E tivemos o seguinte: 11 têm outro vínculo empregatício, que corresponde a 37,93% e 18 não tem outro vínculo, que corresponde a 62,07%. Assim, este segundo grupo apresenta maior disponibilidade de tempo, para as demais atividades ou aprofundamento acerca do tema em estudo. Onde notamos uma dedicação profissional exclusiva por maior parte do grupo.

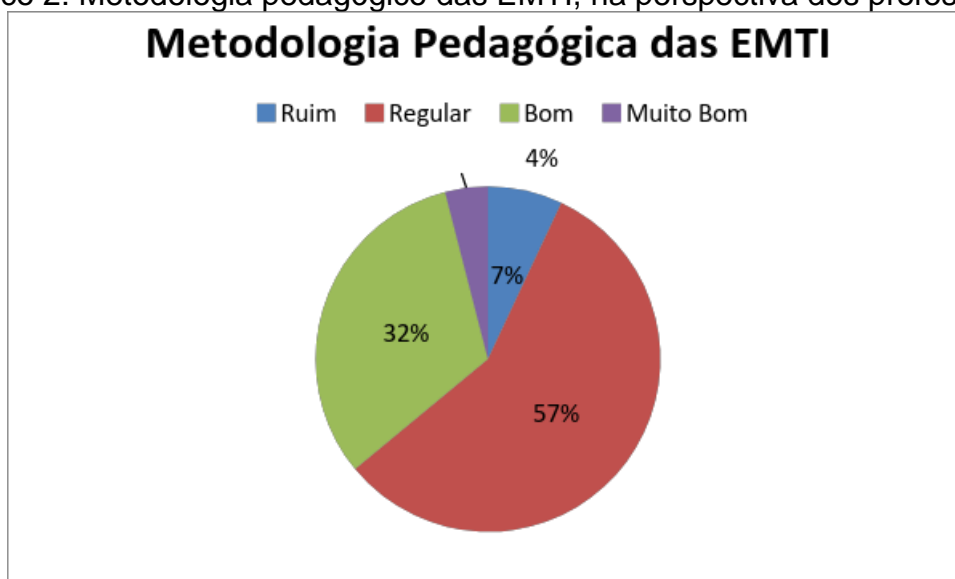
Assim fechamos a parte I do questionário, adentrando na parte II do questionário que trata dos aspectos relacionados a Escola Municipal de Tempo integral da Rede Municipal de Educação do Recife. Aqui nos utilizamos de 17 questões. Aplicamos questões fechadas e fez-se uso da escala de Likert, em um tratamento estatístico simples.

4.3 PERCEPÇÃO E APROPRIAÇÃO PELOS PROFESSORES DO MODELO PEDAGÓGICO IMPLANTADO PARA AS ESCOLAS MUNICIPAIS DE TEMPO INTEGRAL DO RECIFE

Perceber a apropriação do modelo pedagógico pelos professores, profissionais que dão vida ao espaço escolar é de suma importância para nossa pesquisa. Desta forma as coletas de dados a seguir visaram o alcance deste objetivo.

Buscou-se o olhar destes profissionais acerca da metodologia pedagógica. Com o seguinte questionamento: o que você acha da proposta pedagógica implantada pela EMTI no Recife? E obtivemos os dados que resultaram no gráfico 3, abaixo:

Gráfico 2: Metodologia pedagógico das EMTI, na perspectiva dos professores.



Fonte: Produzido pela autora (2017)

As respostas apontam para uma não apropriação, ou um não entendimento por parte dos professores para a metodologia de implantação das EMTI.

As análises que seguem dizem respeito a segunda parte do questionário, questões de 1 à 15 e estão associadas à percepção dos professores sobre o modelo de escola integral.

A Tabela 1, apresenta o grau de conhecimento sobre o tema escola integral.

Tabela 1: Grau de conhecimento dos sujeitos sobre o tema escola integral

Questão	Variáveis	Resposta Total - Percentual
Como você classifica o seu grau de conhecimento sobre o tema escola integral?	Bom	12 – 41,37%
	Regular	17 – 58,63%
	Baixo	0 - 0%

Fonte: produzida pela autora (2017)

Aqui temos certa paridade nas respostas a cerca do tema escola integral que vem reforçar o conhecimento dos atores atuantes nestas unidades escolares. O que nos transmite o quadro atual de ampliação dos tempos nas escolas integrais. Como afirma Moll (2012),

O tempo integral, como pode ser constatado nas diversas experiências levadas a efeito mundo afora e também no Brasil, permite organizar as atividades escolares segundo métodos adequados do ensinar e do aprender. O contexto escolar, especialmente o destinado às classes populares, tem de ser organizado e forte o suficiente para provocar no aluno uma verdadeira ruptura entre os esquemas mentais, ditados por uma cultura prática, oral e visual, em favor de uma cultura escrita e intelectualizada. Este caminho é íngreme e não há mágica capaz de suavizá-lo. (MOLL, 2012. P.99).

A Tabela 2 apresenta o grau de conhecimento sobre o tema educação integral.

Tabela 2: Grau de conhecimento dos sujeitos sobre o tema educação integral

Questão	Variáveis	Resposta Total - Percentual
Você classifica o grau de conhecimento sobre o tema educação integral	Bom	12 – 41,37%
	Regular	17 – 58,63%
	Baixo	0 - 0%

Fonte: produzida pela autora (2017)

Percebemos aqui a repetição dos números da tabela 1, onde os temas têm grande proximidade, apesar de ser a educação integral que dá a base pedagógica para a escola integral. Sem estas bases não há escola integral,

pois o tema é apenas a ferramenta para a concepção. E, nos remete a CAVALIERE (2002), quando nos aponta,

A ampliação que hoje vem se impondo às tarefas e compromissos da escola fundamental, ao lado das já citadas políticas de retenção das crianças na escola, representa elementos novos. Tais elementos, identificados, compreendidos e inseridos em um projeto político crescente compartilhado, podem levar a composição de uma nova identidade para a escola brasileira (CAVALIERE, 2002, p. 267).

Já na tabela 3, buscamos adentrar nos aspectos legais que circundam o tema de nossa pesquisa. Procuramos descobrir grau de conhecimento sobre o tema escola integral no contexto histórico brasileiro.

Tabela 3: Grau de conhecimento dos sujeitos sobre o tema escola integral no contexto histórico brasileiro

Questão	Variáveis	Resposta Total - Percentual
Você classifica o grau de conhecimento sobre o tema escola integral no contexto histórico brasileiro	Bom	7 – 24,14%
	Regular	15 – 51,72%
	Baixo	7 - 24,14 %

Fonte: produzida pela autora (2017)

Ao chegarmos nesta questão e diante das respostas apresentadas inicia-se o sinal vermelho a cerca da temática sobre educação integral. Base indiscutível para uma concepção pedagógica e de ação para quem atua nas escolas de tempo integral. Concepção apontada pelos teóricos que discutem o tema. Aqui os professores se apresentam mais uma vez no nível de 51,72% como regular, se somado aos que apresentam nível baixo de conhecimento, que foi de 24,14%, temos um total 75,86% que declararam atuar, mas não ter conhecimento do processo histórico e político que nos levou ao movimento atual de ampliação do tempo escolar.

A esse respeito, Pegorer (2014), afirma:

Se entendermos que a verdadeira educação produz cidadania, entenderemos que ela tem que ser integral. E se a cidadania consiste em proporcionar ou resgatar o direito de andar com as próprias pernas e de cabeça levantada, não será difícil chegar ao

entendimento de que a educação integral garante aos educandos , essencialmente , a liberdade e a dignidade.

A educação Integral no Brasil hoje é uma questão de justiça social. Porém não estamos falando da essência social. (...) O modelo educacional brasileiro de hoje é perverso, pois discrimina, aborta sonhos legítimos e é excludente. (PEGORER, 2014, p. 37)

Como vimos o não conhecimento histórico do percurso para escola integral, não sensibiliza para ações necessárias para atuação nestas.

Procuramos também saber dos sujeitos, o seu grau de conhecimento sobre as bases legais que regulamentam a educação integral no Brasil. A grande maioria não apresenta esse conhecimento, conforme apontam os dados da Tabela 4.

Tabela 4: Grau de conhecimento sobre as bases legais que regulamentam a educação integral no Brasil.

Afirmativa	Variáveis	Resposta Total - Percentual
Você classifica o grau de conhecimento sobre as bases legais que regulamentam a educação integral no Brasil	Bom	7 – 24.2%
	Regular	11 – 37,9 %
	Baixo	11 - 37.9 %

Fonte: produzida pela autora (2017)

Assim podemos ver o baixo quantitativo de professores atuantes nas EMTI, que buscaram conhecimento sobre as Leis que regem as escolas integrais no Brasil. Fato essencial, pois estas Legislações oportunizaram o surgimento dos movimentos históricos que deram vida a esta modalidade educacional, que visa corrigir distorções sociais históricas.

Neste sentido, buscamos em Cavalieri (2010) a seguinte reflexão:

Em todo o processo de discussão que veio a desembocar na LDB de 1961, Anísio Teixeira teve posição ativa e de destaque. O Plano Nacional de Educação, dela decorrente, elaborado pelo Conselho Federal de Educação e aprovado em 1962, tinha entre suas metas qualitativas a instauração do dia completo para as duas últimas séries do ensino primário.(...)

Segundo o Plano, portanto, as localidades a partir de dois mil habitantes deveriam receber uma escola de tempo integral, por meio do sistema de escolas-classes e escolas parque (CAVALIERE, 2010, p. 257)

Assim como aponta Cavaliere, existe a necessidade dos que participam e atuam neste modelo pedagógico estarem antenados com a legislação vigente e associadas a esta modalidade de ensino para que haja pertencimento por parte destes, assim uma atuação cidadã e profissional inteirada com o contexto. Afim de que esta percepção dos encaminhamentos legais esteja fundamentados nas bases de concepção para as escolas integrais.

Este questionamento aponta para necessidade de ampliar os espaços de estudos acerca destes temas junto aos atores que se propõem a estar no espaço de educação integral.

Em seguida, buscamos saber dos professores se estes conhecem as bases legais que fundamentam a concepção deste modelo educacional em Recife, conforme tabela abaixo.

Tabela 5: Grau de conhecimento sobre as bases legais que regulamentam a escola integral no Recife

Afirmativa	Variáveis	Resposta Total - Percentual
Como você classifica o grau de conhecimento sobre as bases legais que regulamentam a escola integral no Recife	Bom	8 – 27,58%
	Regular	18 – 62,06 %
	Baixo	3 - 10,46%

Fonte: produzida pela autora (2017)

E aqui percebemos, que ao juntar as variáveis regulares e baixas, temos um quantitativo de professores que atuam nas escolas integrais que desconhecem, ou conhecem de forma parcial, as bases legais que norteiam a concepção e normatizam o funcionamento destas Unidades Escolares, em nível municipal. O que aponta indícios de fragilidade no processo, pois o Decreto 27. 717/2014 que instituiu as EMTI, e principalmente a Portaria 823/2014 que trata do funcionamento das EMTI, e que, em seu Cap. I na Seção V, trata da concepção pedagógica; na Seção VI, da organização curricular; na seção VII, da organização administrativa. Também aponta a

necessidade de retomar este tópico junto aos profissionais destas unidades educacionais.

Na tabela 6 podemos ver o grau de conhecimento sobre a proposta pedagógica da escola integral no Recife:

Tabela 6: Grau de conhecimento sobre a proposta pedagógica da escola integral no Recife

Afirmativa	Variáveis	Resposta Total - Percentual
Você classifica o grau de conhecimento sobre a proposta pedagógica da escola integral no Recife	Bom	8 – 27,58%
	Regular	19 – 65,53%
	Baixo	2 - 6,89 0%

Fonte: produzida pela autora (2017)

Aqui percebemos o quanto os professores demonstram precisar pesquisar sobre uma concepção pedagógica. Aqui afunilando mais na perspectiva pedagógica que fundamenta as EMTI na RMER.

Portanto, como tarefa da sociedade, a construção da educação integral na escola de dia inteiro implica mobilização de energias pedagógicas, disposição para um diálogo permanente entre gestores, professores, estudantes e comunidade, além de imaginação institucional, curricular e pedagógica para responder à diversidade da escola brasileira (MOLL, 2012, p. 139).

Assim percebemos que a discussão sobre a escola integral é um tema novo e para que haja apropriação necessária, este tema precisa de uma abordagem mais ampla, com toda a comunidade escolar para uma apropriação pedagógica necessária ao bom funcionamento educacional proposto.

Assim, em seguida abordamos a perspectiva de formação acerca do tema escola integral. Procurou-se saber se a formação ofertada pela SE contribui para a práxis diária de Escola Integral.

Tabela 7: Percepção se a formação ofertada pela SE contribui para sua práxis diária de Escola Integral

Afirmativa	Variáveis	Resposta Total - Percentual
Qual sua percepção sobre a contribuição da formação ofertada pela SE para a sua práxis diária de Escola Integral	Bom	12 – 41,37%
	Regular	12 – 41,37 %
	Baixo	5 - 17, 26

Fonte: produzida pela autora (2017)

Aqui já percebemos que o caminho trilhado para a discussão sobre a Escola Integral segue por um caminho assertivo. E numa visão de oferta de formação específica para escola integral temos, segundo “a formação dos professores é apontada como uma das principais causas dos problemas da educação” (Santos, 2015, p.99).

Aqui dialogamos com Santos (2015, p.99) quando afirma, “formação como um fazer permanente que se refaz constantemente na ação”..

Assim, a contínua reflexão sobre a prática do fazer, o repensar, planejar e tornar a fazer é um circuito fechado necessário para o bom andamento das políticas públicas de continuidade educacional. Os sujeitos também foram questionados sobre as práticas pedagógicas. Tabela 8.

Tabela 8: Percepção dos sujeitos sobre as práticas pedagógicas vivenciadas pelas escolas de tempo integral

Afirmativa	Variáveis	Resposta Total - Percentual
Como você avalia as práticas pedagógicas vivenciadas pelas escolas de tempo integral? (atende as demandas diárias da rotina escolar)	Bom	5 – 17,26%
	Regular	18 – 62,06 %
	Baixo	6 - 20,68 %

Fonte: produzida pela autora (2017)

Aqui nos chama a atenção, o número de professores que se colocam no nível regular. Assim temos um café morno, que não aquece, mas ainda é café. Esta paráfrase é para demonstrar a importância de elevar o atendimento para as demandas que fazem a escola integral.

Assim, nos aponta Costa (2001), quando afirma que:

Uma decisão muito importante frente às novas realidades é chamar a si a responsabilidade pelo próprio processo de educação

permanente. É uma temeridade, nos dias de hoje, uma pessoa deixar sua atualização humana e profissional nas mãos da área de recursos humanos da organização para qual trabalha. O novo entendimento é que esta é uma função indelegável no novo mundo do trabalho. A ideia é que cada pessoa administre ela própria o desenvolvimento de suas habilidades. Se esta é uma regra que vale para todos, para o professor ela é particularmente verdadeira (COSTA, 2001, p. 35)

Desta forma, mais uma vez ressaltamos a formação continuada, mas desta vez numa perspectiva de ordem pessoal que interfere diretamente na práxis diária de ações, principalmente, por se tratar de formar pessoas.

A questão seguinte, tabela 9 trata da formação continuada numa perspectiva pessoal..

Tabela 9: Percepção docente quanto ao seu desempenho diário para a EMTI

Afirmativa	Variáveis	Resposta Total - Percentual
Como você percebe o seu desempenho diário para a demanda da escola integral do Recife	Bom	20 – 70%
	Regular	9 – 30%
	Baixo	0 - 0%

Fonte: produzida pela autora (2017)

Neste ponto os professores, em sua maioria, se vêm contribuindo para uma prática demandada pelas escolas integrais, numa visão positivista de sua ação.

E neste ponto voltamos a dialogar com a pesquisa de Costa, que, ao relatar a educação o integral no estado de Pernambuco, nos aponta:

Quanto a questão da formação, um aspecto de suma importância é a compreensão pelos professores dos fundamentos da educação interdimensional e TEAR. (...) quanto a formação em educação interdimensional envolvendo toda a equipe gestora, professores das escolas integrais e técnicos da GRE, (...) é importante que TEAR seja compreendida e efetivamente incorporada ao processo de gestão (SANTOS, 2015, p. 104).

Assim se ressalta a importância de que todos que estejam envolvidos no tema escolas integrais da Secretaria de Educação incorporem o modelo

implantado e estejam numa mesma linha de aplicabilidade para em fim gerar um movimento de Rede Educacional.

Em seguida entramos numa abordagem que visa contribuir com o nosso olhar para projetar o produto de nossa pesquisa. Desta forma atendendo ao nosso último objetivo de pesquisa. Assim as tabelas seguintes irão abordar o tema formação na perspectiva de formação na modalidade EAD.

Na Tabela 10 apresenta-se a percepção dos docentes sobre a formação específica em Escola Integral.

Tabela 10: Percepção sobre formação para atender a prática pedagógica da escola integral

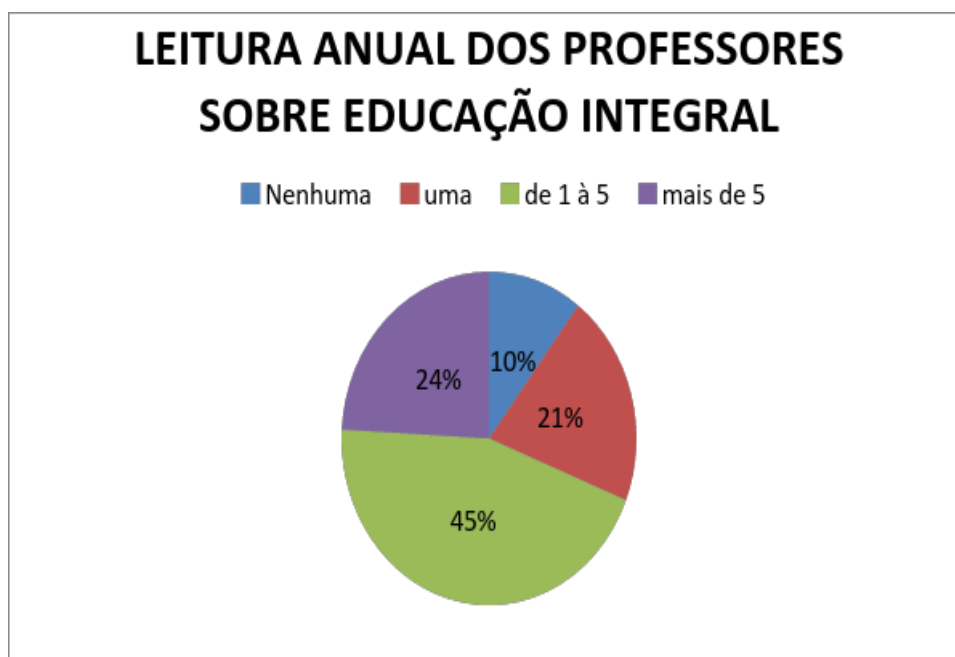
Afirmativa	Variáveis	Resposta Total - Percentual
É importante, para você, ter mais formação para atender a prática pedagógica da escola integral?	Sim	25 – 86,20%
	Não	4 – 13,80%

Fonte: produzida pela autora (2017)

Nesta questão os professores, num percentual de 86,20% demonstram seu interesse em ter formação mais específica sobre o tema educação integral, acreditando que isto intervém diretamente na sua prática. Moll (2012), já nos aponta que a agenda da educação integral vem sendo construída e aponta para uma política sustentável e produzida a muitas mãos.

Procurou-se saber sobre o nível de iniciativa de leitura sobre o tema escola integral nos últimos 12 meses. E as respostas foram apontadas no gráfico 4 abaixo. Este questionamento demonstra o grau de alto formação buscada pelos professores das escolas integrais, o que deve ser refletida na sua prática.

Gráfico 3: Quantitativo de obras lidas sobre o tema escola integral nos últimos 12 meses



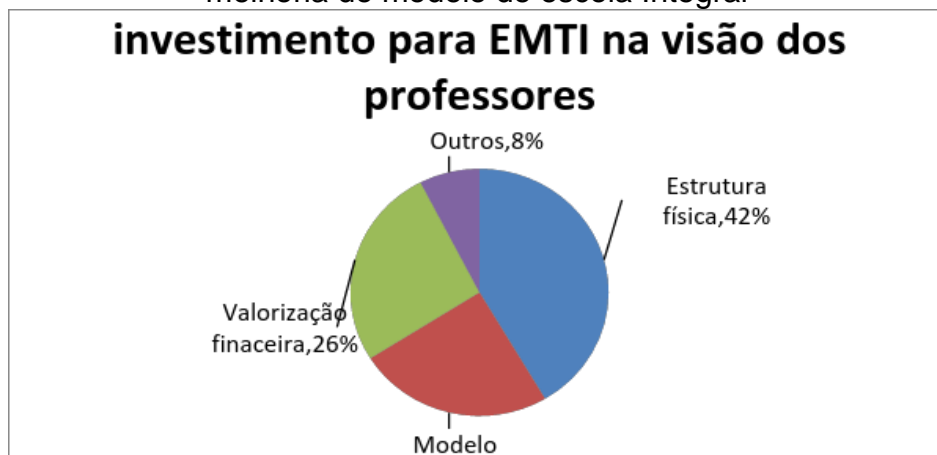
Este percentual mostra que os professores por iniciativa própria buscam conhecer sobre o tema educação integral, escola integral. Onde voltamos com MOLL (2012) para visualizar:

Uma escola de tempo integral que pretenda construir uma pauta curricular de educação integral deverá contar com “professores integrais” que possam dedicar-se ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, ao seu acompanhamento, ao trabalho coletivo na escola, ao diálogo com seus pares, ao preparo do material didático-pedagógico, ao diálogo com a comunidade, além de poder usufruir das possibilidades culturais, estéticas, literárias, tecnológicas que lhe permitam construir pontes com o universo simbólico dos seus estudantes (MOLL, 2012, p. 140)

Como ser um professor integral sem literaturas que norteiam seu papel. papel em novas dimensões e posturas que devem se interligar às dimensões físicas, culturais, emocionais e espirituais, na orientação dada para a cidadania plena.

Uma última abordagem neste questionário teve o caráter da pesquisa profissional. Quando perguntamos: qual dos pontos a seguir merece maior destaque pela Secretaria de educação para melhoria pedagógica das EMTI. Gráfico 5;

Gráfico 4: Percepção dos professores quanto às ações necessárias para a melhoria do modelo de escola Integral



Fonte: Produzido pela autora (2017)

Nesta questão foi deixado livre para que o professor marcasse os itens que ele achasse necessário. Desta forma tivemos; Estrutura física apontada como destaque para o total de 53 marcações, 22 ou 42% optaram pela estrutura física, em seguida tivemos valorização financeira com 14 abaixo dessa, o modelo pedagógico com 13 marcações e por fim apareceu outros com 4 marcações.

Esta questão vem dialogar com a pesquisa de Santos (2015) que pela proximidade do tema e em se tratando de professores das escolas integrais convergiram para o mesmo apontamento. Isto nos revela o quanto um ambiente salubre pode vir a colaborar com o processo de ensino-aprendizagem na visão dos professores. E, também aponta o quanto esta ação deve ser emergencial para estas unidades escolares, diante desta amostragem que a pesquisa aponta.

Concluídas as análises dos questionários adentramos no grupo focal. A entrevista realizada através do Grupo Focal aconteceu no dia 29 de junho de 2017, no Centro Administrativo Pedagógico CAP, as 16h. Houve a participação dos professores que atuam nas EMTI. O horário da entrevista teve o propósito de não causar transtornos na rotina das atividades escolares e contou com a presença de um professor representante por escola.

Vale ressaltar que estes professores já haviam respondido ao questionário. E, que o objetivo do grupo focal foi a de perceber as nuances que

só o presencial pode nos ofertar. Como afirma Bardin (2006), o processo de análise de conteúdo é um método muito empírico, dependente do tipo de “fala” a que se dedica e do tipo de interpretação pretendida com os dados coletados em uma pesquisa. Não existe um padrão em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes, dificilmente transponíveis.

Os professores demonstraram disponibilidade e espírito colaborativo para relatar suas experiências nas EMTI e para manter o sigilo necessário a pesquisa, foram aqui denominados por entrevistado 1, entrevistado 2, entrevistado 3, entrevistado 4, entrevistado 5, entrevistado 6 e entrevistado 7.

Foi esclarecido aos entrevistados que faríamos um grupo focal, e que nossa entrevista estava dividida em três blocos que iriam tratar dos seguintes aspectos:

Bloco 1: Percepção dos Educadores das Escolas Municipais de Tempo integral sobre a concepção pedagógica que norteia a funcionalidade da instituição escolar.

Bloco 2: Percepção dos Educadores das EMTI, sobre seu papel na transformação educacional.

Onde buscamos contemplar o objetivo aqui em estudo. E, dentro deste bloco teríamos perguntas que os mesmo deveriam responder livremente.

Para o bloco I, fizemos os seguintes questionamentos para iniciar a entrevista: Qual o seu grau de conhecimento sobre educação integral? Qual o a ligação do seu conhecimento e da sua práxis atual? Qual o nível de aplicabilidade através do modelo implantado paras as EMTI em Recife.

Neste instante ainda percebia-se nos entrevistados certa timidez no se colocar, mas temos a seguinte colocação:

Entrevistada 1: “Eu fui me ajustando a todo o processo da rede pública. Ao entrar na Rede Publica fui direcionada para escola integral a qual eu acho uma proposta bastante positiva, que a gente estabelece uma relação cotidiana bastante significativa, mas que precisa ser repensada e refletida a cada prática juntamente com o

sistema que elabora o tempo integral e buscar deste aluno uma resposta para aprendizagem dos mesmos”.

Entrevistado 2: “além de trabalhar a parte pedagógica, precisa trabalhar a parte psicológica também”... “Pois eu percebo que as escolas integrais foram inseridas em alguns estados e cidades nesta perspectiva de melhorar a questão da aprendizagem, como também a vida dos alunos.”

Entrevistado 4: “Eu trabalhei no estado numa escola semi-integral. Não tenho muito conhecimento sobre a escola integral, mas o pouco que eu sei que na realidade a gente não esta numa escola integral, o que a gente tá numa escola de “tempo Integral”. Os meninos eles tem ficado mais tempo na escola, durante mais tempo. Mas a proposta de tentar formar a possibilidade de desenvolver mais o humano dessa criança, isso é o que a gente tenta lutar para conseguir.”

Neste bloco percebeu-se que os professores entrevistados têm um grau de conhecimento acerca do tema que circunda escola integral e que conhecem as nuances de quem faz uma educação integral na prática, através das falas descritas acima. Logo Cavalieri (2007) nos aponta:

(...) a concepção democrática de escola de tempo integral imagina que ela possa cumprir um papel emancipatório. O tempo integral seria um meio a proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas. A permanência por mais tempo na escola garantiria melhor desempenho em relação aos saberes escolares, os quais seriam ferramentas para a emancipação. (CAVALIERE, 2007, p. 129)

Tal percepção de como deve decorrer a escola integral no seu trato pedagógico, fica evidente junto aos teóricos apontados com as falas dos entrevistados. Apesar da fala do entrevistado 4, ao afirmar que não tem muito conhecimento da escola integral, mas que percebe com clareza a necessidade de um currículo que atenda à educação integral.

Percebeu-se o importante papel dos profissionais que atuam na escola de tempo integral na construção de um currículo que torne o tempo como ferramenta para uma educação integral. Nas falas dos entrevistados fica clara

a necessidade de uma política educacional que fortaleçam a educação integral. Percebemos nas falas o pedido de socorro para este fim. Esta posição dos professores também é ressaltada em Castro (2012) quando afirma:

Organizar uma escola com carga horária ampliada não pode não pode ser apenas reproduzir, por mais tempo, os procedimentos pedagógicos tradicionalmente praticados é preciso oportunizar novas possibilidades de desenvolvimento e de aprendizagem para os alunos. (CASTRO, in MOLL, 2012, p. 319)

Embora nas falas de alguns entrevistados tenham vindo à tona assuntos gerenciais da escola integral como a falta de estrutura física, um currículo que atenda a ludicidade dos estudantes do sexto ano que não está contemplada no currículo. Mas em suma, todos compreendem a pedagogia interdimensional proposta por Costa para as dimensões de formação cidadã.

Seguimos nossa entrevista com o bloco II, composto pelos seguintes questionamentos: De que forma vocês foram selecionados para compor de Educadores das EMTI? Na opinião de vocês, qual o seu papel para a concepção pedagógica dentro da EMTI? Para vocês, qual o maior desafio de ser Educador do modelo EMTI? Onde obtivemos as seguintes posições:

Entrevistado 1: “Ingressei através de concurso publico” “Após ter passado vinte e tantos anos na rede privada, não tinha ideia que assumiria uma escola integral, foi um desafio e até um sofrimento na escolha.”(...) Dentro da escola de tempo integral minha maior preocupação, é fazer com que o aluno encontra sentido para estar ali. Ele precisa entender que está na escola, que o conhecimento não é só o conhecimento científico, não só o que esta nos livros didáticos, mas também se estabelecer como ser humano.

Entrevistado 3: “quando entrei na Rede pública aí me convidaram para eu ir pro colégio integral. (...) Comecei a ler os livros do ICE. (...) A minha eletiva tem 54 alunos e eles quiseram porque é uma coisa lúdica. (...) São crianças e não devem ser tratados como adultos. Sexto ano passar o dia todo na escola. E a escola já esta ganhando credibilidade dos pais, que já falam: que escola boa a integral.”

Entrevistado 5: “Eu entrei também através de concurso e quando eu cheguei lá só tinha escola integral, não tinha outra opção. Então

houve até um transtorno, com os professores desesperados, chama o sindicato. No meu caso não, eu tentei agir da maneira mais natural possível. Escolhi a escola que pegasse um ônibus só.”(...) “O primeiro ano foi o grande transtorno que foi a mudança do ciclo. Antes os alunos eram em ciclo. Não faziam prova, já sabiam que passavam de todo jeito.”(...) “o que tem que melhorar mesmo é esta estrutura. Só fica na escola integral o aluno que tem o perfil”.

Aqui vimos mais uma vez que o tema traz a tona na fala dos entrevistados que temas transversais entram no diálogo. Vimos mais uma vez que o tema estrutura física veio muito a tona na fala da maioria dos entrevistados.

Mas na perspectiva dos questionamentos feitos neste bloco, foi notado que não houve seleção para os professores; Onde alguns até declararam não ter interesse em ter ido para escola integral. Embora hoje sintam-se confortáveis na estadia. Mas fica perceptível a importância de investigar o perfil dos atores, no caso professores que devem atuar nestas unidades escolares.

Por trás da implantação de uma escola integral tem toda uma concepção de uma educação integral, onde seus profissionais percebem a função da escola pública com qualidade, que prima por práticas sistematizadas de educação, onde tal reorganização resulta na melhoria do desempenho escolar. Assim, simplesmente, não se pode colocar um professor sem o prévio conhecimento de uma concepção da uma práxis nestas unidades escolares. Para tal dialogamos com Castro, quando diz

Considerando os objetivos da instituição educacional em sua dimensão curricular, definiu-se para atuar no programa estadual os trabalhadores do magistério, licenciados, efetivos ou de designação temporária. A participação do professor no programa também se faz por adesão considerando ainda seu potencial, seu interesse e sua adequação de seu perfil à natureza do projeto escolar que, por sua vez, ancora-se na proposta pedagógica da unidade escolar. (CASTRO in MOLL, 2012, p. 326)

Neste bloco os entrevistados ressaltaram as dificuldades de infraestrutura para atender as demandas do integral e a prática pedagógica

necessária. Outro ponto, foi a necessidade de melhorar a alimentação servida destacada por 4 entrevistados.

Seguimos nossa pesquisa na investigação da modalidade EAD, descrita como educação a distancia, para o bom entendimento dos pesquisados.

4.4. PERCEPÇÃO DOS DOCENTES DA EMTI SOBRE A EAD COMO FERRAMENTA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Objetivando alcançar este ponto de nossa pesquisa perpassamos pelos instrumentos de coleta de dado do questionário e do grupo focal.

Este objetivo nos norteou na construção do produto, apresentado mais a frente.

Para nossa discussão seguimos com a linha do questionário, onde na tabela 11, temos:

Tabela 11: Quantitativo de professores que já fizeram cursos a distância

Questão	Variáveis	Resposta Total - Percentual
Você já fez algum curso a distância	Sim	12 – 41,37%
	Não	17 – 58,63%

Fonte: produzida pela autora (2017)

Percebemos que os professores das EMTI já se familiarizam com a educação a distância, (41,37%) ou 12 dos entrevistados. Fato que pode vir a colaborar com o nosso produto, que trataremos mais a frente.

Sobre as possibilidades da EAD, buscamos em Kenski (2008) a reflexão:

Interagir com as informações e com as pessoas para aprender é fundamental. Os dados encontrados livremente na Internet transformam-se em informações pela ótica, o interesse e a necessidade, com que o usuário o acessa e o considera. Para a transformação das informações em conhecimentos é preciso um

trabalho processual de interação, reflexão, discussão, crítica e ponderações que são mais facilmente conduzidos, quando compartilhado com outras pessoas. As trocas entre colegas, os múltiplos posicionamentos diante das informações disponíveis, os debates e análises críticas auxiliam à compreensão e elaboração cognitiva do indivíduo e do grupo. As múltiplas interações e trocas comunicativas entre parceiros do ato de aprender possibilitam que estes conhecimentos sejam permanentemente re-construídos e re-elaborados (KENSKI, 2008, p. 12).

A EAD nos aponta uma modalidade de ensino- aprendizagem que pode vir como forma de socializar experiências dentre o grupo de professores, gestores e coordenadores das EMTI. Como também viabiliza a possibilidade de trabalhar temas específicos com este grupo.

Ainda na perspectiva do uso da ferramenta tecnológica, através da modalidade de ensino EAD, é que fundamentamos a próxima questão na, tabela 12.

Tabela 12: Quantitativo de professores dispostos a uma formação em E.I. na modalidade EAD

Questão	Variáveis	Resposta Total - Percentual
Você faria formação sobre o tema educação integral na modalidade a distância?.	Sim	17 – 58,63%
	Não	12 – 41,37%

Fonte: produzida pela autora (2017)

Aqui temos claramente o desejo de formação pelos professores, e fica expresso que a modalidade EAD é bem aceita por este segmento. Este item embasará a proposta de nosso produto que será abordada mais a frente.

Mais uma vez com Kenski (2008) iremos refletir:

Com um grau maior de complexidade nas formas sociais de interação e comunicação no ensino, nós podemos usar o espaço virtual para realizar atividades – didaticamente ativas e envolventes - construídas com a participação e a cooperação entre alunos e professores. Um ensino baseado em trocas e desafios. Que envolva e motive os alunos para a participação e a expressão de suas opiniões.

Todos os que vão elaborar cursos nas redes digitais devem ter consciência de que professores e alunos são seres sociais e que aprendem melhor em um sistema cooperativo, baseado em trocas de informações e opiniões e no trabalho coletivo. Nesta forma mais

avançada de ensino interativo, mediado pelas tecnologias digitais, a participação intensa de todos é indispensável. Cabe ao professor orientar o processo, estimular o grupo para participar e apresentar opiniões, criar um clima amigável de envolvimento para que todos possam superar suas inibições de comunicar-se virtualmente com seus colegas (KENSKI, 2008, p. 13-14)

Desta forma podemos perceber o dinamismo existente na construção do processo de ensino-aprendizagem na modalidade EAD. Também podemos perceber o quanto este dinamismo é cercado de colaboração constante, o que fortalece laços e experiências tão necessários no processo de implantação de políticas públicas, aqui descritos através da educação integral.

Dentro do grupo focal, as abordagens relativas para alcance deste objetivo, foram percebidas através do bloco 3 de questionamento.

Bloco 3: Percepção dos Educadores sobre conhecer (formação) sobre o tema Educação integral/ escola integral na modalidade EAD.

No bloco 3, tivemos os seguintes questionamentos: Vocês já fizeram algum curso na modalidade EAD? Se fosse proposto algum tipo de curso/formação dentro desta modalidade, vocês teriam interesse e disponibilidade para cursar? Esta seria, na sua opinião, uma forma de abordagem sobre um tema tão específico?

Entrevistado 1: “não eu nunca fiz um curso a distância, mas estaria disposta a fazê-lo e como disse no início a proposta é muito boa, contanto que haja alguns ajustes”.

Entrevistado 6: “Eu nunca fiz curso a distância, mas acho muito interessante também ser feito um curso a distância referente a ideia da escola integral, pois assim, iria ampliar os nossos conhecimentos, até as dificuldades do cotidiano e nos auxiliar também como trabalhar, como resolver conflitos situações, é questão da aprendizagem, como melhorar estes índices. A proposta é trabalhar em tempo integral com estes alunos.”

Entrevistado 7: “Eu fiz uma metade de um curso a distancia, (...).Uma plataforma que foi muito difícil, não deu para concluir muito. Agora se for um curso numa plataforma bem estruturada, que dê um retorno para a gente, que dê para a gente entrar e sair num horário disponível e acho bem interessante. Quanto mais aprendizagem melhor. Mas eu gosto mais da aula presencial, não vou negar”

Como vimos poucos professores têm experiência na modalidade EAD, e o único entrevistado que tem experiência vaga na modalidade apresenta ainda resistência ao modelo. Mas todos alegaram se disponibilizar a realizar um

curso na modalidade EAD, para discutir, socializar e ampliar os conhecimentos sobre escola integral/ educação integral. E fomos buscar com DIAS (2013):

A globalização das redes culturais e de conhecimentos apresenta efeitos profundos nas formas de apropriação e utilização social das tecnologias digitais, entre as quais salientamos a crescente cenarização dos processos de inovação na aprendizagem e a emergência de novas abordagens no pensamento pedagógico e na concepção da educação para a sociedade digital. (DIAS, 2013, p. 7).

Diante da indicativa dos entrevistados a estarem abertos ao mundo digital (mesmo este sendo migrantes digitais), já se tem um pressuposto para um estudo mais aprofundado que possa indicar o caminho para esta modalidade como formação continuada a distância. E como nos aponta Dias (2013), o processo pedagógico que este caminho se propõe a trilhar é o que poderá dar ênfase ao sucesso de um projeto nesta perspectiva.

4.5 PRODUTO: CURSO A DISTÂNCIA SOBRE AS BASES, HISTÓRICAS E DE SENSIBILIZAÇÃO PARA O MODELO PEDAGÓGICO DE ESCOLAS INTEGRAIS PARA GESTORES E PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RECIFE.

Em se tratando de um mestrado profissional, e como exigência da etapa escrita do processo de dissertação vem aqui apresentar o nosso produto, fruto da fragilidade demonstrada em nossa pesquisa, a qual poderá vir a servir para a Secretaria de Educação do município do Recife, conforme o entendimento desta.

O nosso produto visa fortalecer a formação dos professores das escolas integrais do recife, apresentando a contextualização histórica das escolas integrais. Contudo nada impede que outros temas possam a vir a ser abordados de acordo com a necessidade gerencial da Secretaria.

O objetivo é trazer estas formações na modalidade EAD, onde os usuários possam trabalhar e forma-se nas sua particularidades de espaço e tempo. Como também fortalecer este grupo numa perspectiva de troca virtual de conhecimento e experiências.

Assim projetamos um curso inicial, com Plano de Curso, nomeado: A história da Educação Integral no Brasil. Com carga horária de 50h, projetada para a plataforma UNIREC da Secretaria de Educação do Recife. Segue a este

também o curso também a proposta de material didático impresso de apoio aos cursistas.

O curso será norteado com a orientação de uma metodologia híbrida, capaz de associar o tempo destinado a aula atividade (momento de auto formação) aos encontros de formação estabelecidos em calendário próprio. Dentre os meios apresentados na metodologia híbrida, optamos pela sala de aula invertida, que promove a auto pesquisa sobre o tema em estudo e a consolidação da conceituação em grupo com a exposição e socialização de experiências na formação presencial.

O curso contará também com material de apoio, Material didático Impresso – MDI, que conduzirá os temas em estudo. O objetivo aqui é não perder o cursista no amplo universo de informações que a pesquisa tecnológica abre para todos.

A formação deste curso se baseia em atender a todos os passos previsto para a construção de um curso a distancia, buscando o dialogismo, a visão no cursista e a formatação pelos atores necessário.

E assim concluímos o nosso produto, que segue abaixo apresentado.

PLANO DE CURSO

Curso: A História da Educação Integral no Brasil

Profª autora: Ana Márcia de Sousa

Orientador: Prof. Dr. José de Lima Albuquerque

Público- alvo:

- Profissionais das Escolas Municipais de Tempo Integral do Recife;
- Equipe de acompanhamento técnico-pedagógico;
- Profissionais de educação que demonstrem interesse pelo assunto.

Modalidade: Educação a distância

Pré-requisito: Não tem

Carga horária: 50 h

Tipos de suporte:

- Material didático impresso
- Plataforma UNIREC

EMENTA

No curso será apresentado o percurso histórico do movimento das escolas integrais no Brasil, perpassando por Anísio Teixeira e o Manifesto Pioneiro da Educação Nova até a implantação das escolas de tempo integral no Recife.

OBJETIVOS**GERAIS**

- Formar os atores que compõem as Escolas Municipais de tempo Integral do Recife, no entendimento do percurso histórico das escolas integrais no Brasil.

ESPECÍFICOS:

- Conhecer o movimento de ampliação do tempo escolar nas primeiras Unidades Educacionais do Brasil;
- Entender o Manifesto Pioneiro da Educação Nova;
- Conhecer a portaria nº 803 de 16 de abril de 2014, que trata das Escolas Municipais de Tempo Integral do Recife.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- **Módulo I:** contexto histórico das escolas integrais no Brasil
- **Carga horária:** 30h

Conteúdos:

- . Contextualização histórica das Escolas integrais no Brasil;
- . Manifesto Pioneiro da Educação Nova.

- **Metodologia:**

- 20 h de pesquisa TIC
- 5 h de leitura no MDI
- 5 h de encontro presencial

- **Módulo II:** Escolas Integrais em Recife

Carga horária: 20h**Conteúdos:**

- . Portaria Nº 823 de 16 de abril de 2014.

- Metodologia:

- 10 horas de pesquisa TIC
- 5 h de leitura no MDI
- 5 h de encontro presencial

METODOLOGIA

- Encontro inicialmente presencial com os cursistas para apresentação da Plataforma UNIREC, entrega do material didático e apresentação do tutor.
- O tutor interagirá e acompanhará, de forma interventiva, nas atividades diariamente;
- O módulo será iniciado com um questionamento, para levantamento dos conhecimentos prévios a cerca do tema abordado e assim serão introduzidos textos para embasamento teórico;
- Fóruns norteadores para pesquisa e acompanhamento destas leituras;
- Incentivo a pesquisas individuais e coletivas.
- Encontro presencial, para socialização de experiências construídas.

AVALIAÇÃO

A avaliação se dará de forma contínua e somatória, considerando a participação e acompanhamento no percurso de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- CAVALIERE, Ana Maria Villela, Anísio Teixeira e a educação integral – Paidéia. Maio-ago, 2010, vol20, nº46, 249-259
- CAVALIERE, Ana Maria Vilela. **Educação Integral**: uma nova identidade pra a escola brasileira. Educ. Soc. , vol. 23, n.81, Campinas, 2002.
- Educação Integral: texto de referencia para o debate nacional. MEC, Secad. Brasília,2009.
- FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 25ºed. – Paz e Terra. São Paulo, 2001.
- MOLL, J. (et. Al.). Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos. Penso. Porto Alegre, 2012.
- MOLL, J. (org.) Educação integral: texto referência para o debate nacional. (série mais educação) Brasília, Ministério da Educação, 2009.
- MANIFESTO PIONEIRO DA EDUCAÇÃO NOVA. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf
- TEIXEIRA, Anísio. A escola parque da Bahia. Revista brasielira de estudos pedagógicos. Brasília, nº 87, vol. 38, p.21-33, 1962.

ANA MÁRCIA DE SOUSA
Orientador: Prof. Dr. José de Lima Albuquerque

A História da Educação Integral no Brasil



Caro cursista,

Seja bem-vindo (a) ao curso: **A história da educação integral no Brasil.**

Nele vamos estudar e refletir sobre Escolas integrais no Brasil, percebendo sua trajetória histórica com o poder visionário de Anísio Teixeira até sua implantação nas nossas Unidades Educacionais em Recife. Esta trajetória nos levará a entender como e o porquê nos levam a ampliação do tempo escolar, fazendo assim surgir as escolas integrais no Brasil.

É preciso compreender o percurso que nos leva às mudanças, pois estas é que permitem a nossa metamorfose. E, para que possamos implementar estas mudanças é preciso quebrar paradigmas que já não cabem ao nosso ambiente escolar e nem cabem dentro da sociedade em que vivemos.

Se é papel da escola transformar a realidade, convidamos você para juntos refletirmos sobre nossa prática neste fazer novo, discutindo aqui sobre uma nova forma de fazer educacional, hoje dentro deste espaço de escolas integrais.

Aqui abordaremos o tema, mas é importante a leitura de textos complementares, e a realização das atividades propostas e a troca de experiências. Assim, vamos construir um trabalho coletivo, com êxito para todos.

Um bom trabalho!

Ana Márcia de Sousa



Momento 1:

Encontro presencial

Este momento contara 5h do curso:

Momento 2:

Esta atividade contará 5h do curso:

Vamos iniciarnossos trabalhos refletindo sobre os seguintes pontos:



- O que é uma escola de tempo integral?
- A escola de tempo integral é melhor que o modelo atual? Porque?
- Existe diferença em tempo integral e educação integral?

Momento 3:

Esta atividade contará 10h do curso:

Agora vamos pra o ambiente virtual de aprendizagem...

Fórum: **Pensando na escola de tempo integral**

Agora você vai se colocar diante das questões

Agora vamos estudar o contexto histórico das escolas integrais no Brasil. Leia com atenção:



"Só existirá democracia no Brasil no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública".
Anísio Teixeira

Não poderíamos iniciar nosso estudo sem tratar de Anísio Teixeira, recomendo que você leia:

[HTTPS://pt.wikipedia.org/wiki/Anísio_Teixeira](https://pt.wikipedia.org/wiki/Anísio_Teixeira)

www.educador.brasilecola.com>Gestão educacional

Não poderíamos falar de Escola Integral, sem falar de

Agora que já conhecemos Anísio Teixeira, vamos perceber o movimento das escolas integrais, acompanhando esta linha do tempo, aproveite e continue fazendo sua pesquisa pessoal, através desta linha do tempo:

1920- Anísio Teixeira inicia a defesa pelo tempo escolar, se contrapondo ao movimento que São Paulo fazia de uma formação unicamente alfabetizadora e com permanência de 02 horas diárias.

1932 - Acontece o Manifesto Pioneiro da Educação Nova, idealizado por 26 intelectuais, dentre eles, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Cecília Meireles. Cujo objetivo foi de implementar no ensino público brasileiro que contemplasse em seu currículo literatura, aritmética, escrita, ciências físicas e sociais, arte, indústria, desenho, música, dança, educação física, saúde e alimentação.

1950 - Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador BA. Primeira escola pública integral do Brasil. No Centro as crianças tinham atividades esportivas, artísticas, alimentação, higiene, uma maior socialização, além de um preparo para o mundo do trabalho, cidadania e uma cultura colaborativa.

1960 - Anísio Teixeira junto com o antropólogo Darcy Ribeiro, replicam o modelo. Então surgem as Escolas Classe e Escolas Parque, estas traziam as mesmas perspectivas pedagógicas do seu idealizador. Daí nasce a Universidade de Brasília, que veio a gerar as discussões sobre um plano para educação básica brasileira.

1980 - Darcy Ribeiro faz surgir os CIEPs (Centros integrados de Educação Pública) que totalizaram 500 unidades. As Escola Integral em horário integral, atendiam crianças e adolescentes em atividades pedagógicas tradicionais, atividades recreativas e culturais, com cuidado a saúde e alimentação.

1993 - A Universidade do Rio de Janeiro apoia o surgimento do CAIC (Centro de Atenção Integral à criança e ao Adolescente), proposto por estudantes de licenciatura que desejavam experimentar e estudar o processo de educação integral.

2000 – Aconteceu em Pernambuco o Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano idealizado pelo ICE (Instituto de Co-responsabilidade pela Educação). Voltado para o ensino médio, tem como base educacional o protagonismo estudantil. Este modelo ainda praticado foi ampliado para mais 200 escolas do estado.

De lá prá cá, estados e municípios foram entendendo a concepção de Escolas Integrais e foram realizando suas buscas na implantação desta política pública educacional.

Momento 4:

Esta atividade contará 10h do curso:

Como já perpassamos pela linha do tempo que conta a história das escolas integrais, vamos voltar no tempo e entender como tudo começou.

O manifesto da educação Nova

Assista ao vídeo:

<https://youtu.be/hOdsu96Klcl>

Mas lembre-se é importante pesquisar outras fontes!



Momento 5:

Esta atividade contará 20h do curso:

RECIFE E A IMPLANTAÇÃO DAS ESCOLAS INTEGRAIS

Vamos pensar:



- Você conhece ou trabalha em uma das escolas integrais Municipais do Recife?
- O que elas tem de fragilidades?
- O que elas tem de positivo?

Você conhece a portaria que legaliza as Escolas Municipais de Tempo integral do Recife?

Então vamos retomar ela, pesquise no diário oficial a Portaria Nº 823 de 16 de abril de 2014.

A escola que você conhece/trabalha cumpri tudo o que esta posto na portaria? Por quê?

Agora que já conhecemos um pouco mais sobre a história das escolas integrais no Brasil, podemos refletir mais sobre as Unidades educacionais que desempenhamos nossas funções. Assim, não permitiremos paradigmas, mas colaboraremos pra a práxis de construção educativa cooperativa.

Um abraço e até breve.

Referências:

CAVALIERE, Ana Maria Villela, Anísio Teixeira e a educação integral – Paidéia. Maio-ago, 2010, vol20, nº46, 249-259

CAVALIERE, Ana Maria Vilela. **Educação Integral**: uma nova identidade pra a escola brasileira. Educ. Soc. , vol. 23, n.81, Campinas, 2002.

Educação Integral: texto de referencia para o debate nacional. MEC, Secad. Brasília,2009.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 25ªed. – Paz e Terra. São Paulo, 2001.

MOLL, J. (et. Al.). Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos. Penso. Porto Alegre, 2012.

MOLL, J. (org.) Educação integral: texto referência para o debate nacional. (série mais educação) Brasília, Ministério da Educação, 2009.

MANIFESTO PIONEIRO DA EDUCAÇÃO NOVA. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf

TEIXEIRA, Anísio. A escola parque da Bahia. Revista brasileira de estudos pedagógicos. Brasília, nº 87, vol. 38, p.21-33, 1962.

Diário Oficial de Pernambuco. Portaria Nº 823 de 16 de abril de 2014.

Apoios:

HTTPS://pt.wikipedia.org/wiki/Anisio_teixeira

www.educador.brasilecola.com>Gestão educacional

<https://youtu.be/hOdsu96Klcl>

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos aqui refletir sobre a educação dentro de uma concepção de educação integral, baseados num conceito de educação como um espaço de formação plena do ser educando e do fazer educador.

Os espaços educativos que atuam como escolas integrais devem ter a base de seu conceito para o projeto político pedagógico voltado para uma educação como reconstrução de experiências, conforme preconiza todo o contexto histórico aqui traçado para a concepção de educação integral.

Tratar de educação que tem na sua práxis o dinamismo e a transformação do “ser”, ser educador, ser educando. E nesta transformação viva, nascem as tentativas de uma melhora constante do “fazer”. E, assim vem a reflexão sobre a práxis que nos leva a “conhecer”, que nos leva ao “aprender” diário. Que, nestas palavras-chaves, foram muito sabiamente tratadas por pilares da educação.

Pilares da educação que devem constituir todos os planos educacionais e as políticas públicas que tratam da educação. Este estudo revelou que os professores atuantes nas Escolas Municipais da Rede Municipal de Educação do Recife, reconhecem o papel forte e de concepção de educação integral, contudo, nem sempre atuam conforme o nível de conhecimento que estes apresentaram em sua titulação escolar.

Neste estudo fica clara a posição dos professores como a crença na proposta de implantação das escolas integrais como sendo o caminho para melhoria educacional dos estudantes e também na correção das distorções sócias, através da força da educação escolar. Foi possível perceber que a maior parte dos professores têm dedicação exclusiva a RMER, o que devia vir a fortalecer as escolas integrais.

Também se percebe que estes professores buscam uma formação continuada em suas áreas de atuação, elevando a formação, onde sua maioria tem pós graduação.

Um ponto que merece destaque é o nível de rotatividade, onde metade destes professores não permaneceram no modelo estabelecido para escola integral, o que poderia vir a ser estudado a frente.

Contudo, apresentam fragilidade no processo de metodológico da implantação das escolas de tempo integral, o que fragiliza a sensibilidade dos mesmos. Este tópico se repete no grau de conhecimento apontado pelos professores ao tratar do percurso histórico das escolas integrais no contexto brasileiro, o que se repete ao tratar do trajeto legal, que veio a normatizar o modelo em Recife. Dados que podem ser usado para promover uma formação para estes.

Outro ponto que merece destaque foi que estes professores não passaram por nenhum tipo de seleção, ou mesmo de programa de adesão para atuar nas EMTI. E nas declarações, percebemos que alguns foram para estes espaços de forma impositiva, o que não dá pertencimento e sensibilização necessária para atuação neste modelo escolar.

Quanto a proposta de cursar uma formação mais específica sobre o tema, foi apontado que abrisse espaço para socialização de experiências. Tudo isto na modalidade EAD. Onde cabe tudo isto numa plataforma e num planejamento educacional que atenda as necessidades do curso, assim como se preconiza os estudos sobre EAD.

E acrescentamos os pontos de maior destaque em nossa entrevista, momento em que os entrevistados sempre fugiam do tema principal para trazer a tona pontos que são de muita angústia (perceptível) que são a infraestrutura predial destas unidades educacionais que vêm a comprometer os trabalhos desenvolvidos pedagogicamente; a alimentação de má qualidade ofertada aos estudantes; a carga horária para os estudantes que ainda são muito infantilizados e têm dificuldade físicas, com sugestão de redução de uma aula diária.

Por fim, as políticas para as escolas integrais do Recife necessitam fortalecer o programa, ajustando a concepção desde o decreto, a portaria e normatizando a matriz curricular, para sua melhor aplicabilidade. Minimizar a

precariedade do ambiente de trabalho, buscando elevar o pedagógico e a formação humana. Pois esta é sua concepção desde que se iniciou no Brasil.

Procuramos contribuir de forma positiva nesta pesquisa com a produção de um produto que se propõem a minimizar os pontos de fragilidade de formação do professor acerca do contexto histórico da escola integral no Brasil, como também de conhecer mais profundamente o documento de portaria que legitima a Escola Municipal de Tempo Integral na Rede Municipal de Ensino do Recife.

Contudo um tema amplo como educação integral precisaria de mais aprofundamento nas pesquisas vindouras, pois aqui visualizamos pontos específicos unicamente na visão do professor atuante nas escolas integrais, que hoje são 127 de um universo de aproximadamente 6000 professores que compõem o quadro da Secretaria de Educação.

Existem abordagens não vistas aqui pelos demais atores das escolas integrais da RMER. E na visão destes, como estão visualizando estes pontos? Será que os pais e os estudantes entendem e veem como positivo a ampliação do tempo escolar?

Bem, os questionamentos são muitos acerca deste tema que ficam para estudos vindouros. Nossa contribuição para academia esta posta, mas as inquietações seguem para pesquisas que pretendemos seguir nesta linha.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. DIAS, Paulo. SILVA, Bento Duarte da (org.). Cenários de Inovação para educação na sociedade digital. Edições Loyola. São Paulo, 2013.

ANÁLISE DOCUMENTAL. Disponível em:
<http://educacaointegral.mec.gov.br/documentos>. visitada em: 04/05/2016

ANDRIOLI, Antônio Inácio. Educação: um processo cooperativo. Revista Espaço Acadêmico, nº 71, SP – 2007.

BAHKTIN, Mikhail. Estética da Criação Verbal. Tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira 2' cd., Coleção Ensino Superior, São Paulo, 1997.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Trad. L. de A. Rego e A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2006.

BRAIT, Beth (org.), Bakhtin, dialogismo e construção do sentido. UNICAMP, SP – 1997.

CAVALIERE, Ana Maria Villela, Anísio Teixeira e a educação integral – Paidéia. Maio-ago, 2010, vol20, nº46, 249-259.

CAVALIERE, Ana Maria Villela, Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? Educação e sociedade – Online version1678-4626, vol.23 nº81 campinas SP, 2002. Disponível em: www.scielo.br/73302002008100013

CAVALIERE, Ana Maria Villela, Tempo da escola e qualidade na educação pública. Educação e sociedade, campinas SP, vol.28, n.100 – Especial, P. 1015-1035, out.2007.

Centro de Referências de Educação Integral: Marcos Legais. Disponível em:
<http://educacaointegral.org.br/marcos/>

CIBEC, Centro de Informação e Biblioteca em Educação, Educação Integral: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC, SECAD, 2009.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm

CORREIA, Rosângela Linhares e SANTOS, Joé Gonçalo, A importância das Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação a Distância do Ensino Superior. Revista Aprendizagem em EAD v. 2, DF, 2013.

COSTA, Carlos Gomes da. Pedagogia da Presença: da solidão ao encontro. Modus Fasciendi. Belo Horizonte, 2008.

COSTA, Carlos Gomes da. Por uma Pedagogia da Presença. PDF. Disponível em: <http://200.248-123.130/CGI-BIN/om> Visitado em: 25/01/17.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. O Professor como educador: um resgate necessário e urgente. Fundação Luis Eduardo Magalhães, Salvador, 2001.

CUNHA, Claudia Silveira, Educação a distancia, equipe de produção e informação: uma proposta em debate. EAD em foco. Revista científica em educação a distancia, nº 02 – 2012.

DELORS, Jacques (ET. Al.) Educação um tesouro a descobrir. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o sec XXI. Faber Castell, SP, 2010.

DESLANDES, Sueli Ferreira. A construção do projeto de pesquisa IN: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa social. Teorias, métodos e criatividade. 19 ed. Vozes, Petropolis, 2002.

DUTRA, Paulo F. V. Educação integral no estado de Pernambuco: uma política pública para o ensino médio. Editora: UFPE, Recife, 2014.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm

FAURE, Edgar. Aprender a ser: a educação do futuro. Unesco – Organização das Nações Unidas, Alianza Editorial, 1973.

FERNANDEZ, Consuelo Teresa. “Os métodos de preparação de material impresso para EAD”. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. (Orgs.) Educação a distância: o estado da arte. Pearson Education do Brasil, SP, 2009.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 25ªed. – Paz e Terra. São Paulo, 2001.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 11ªed. – Paz e Terra. São Paulo, 1982.

GARCIA. Solange Maria Colares. Política de Educação integral: Avaliação do Programa Mais Educação no sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza. Dissertação. Fortaleza, 2013

GIL, Antônio Carlos. Métodos e Técnicas da Pesquisa Social. Atlas - 6ª ed- São Paulo, 2008.

GÜNTHER. Hartmut, Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? Psicologia: Teoria e Pesquisa, Vol. 22 n. 2, pp. 201-210, Mai-Ago 2006

INEP. Matrícula nas escolas integrais. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/matriculas-em-educacao-integral-apresentam-crescimento-de-41-2. Visitado em : 03/07/2016

KENSKI, Vani Moreira. Educação e Tecnologias O novo ritmo da informação. Papirus, SP, 2012.

KENSKI, Vani Moreira. Novos processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias. FEUSP. SP. Novembro 2008.

LDB, Lei nº 9394/96. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm visitado em 23/05/16.

LEI 13.415/2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm visitada em : 20/08/2017.

LITTO, F. (Orgs.) Educação a distância: o estado da arte. Pearson, São Paulo, 2009.

MANIFESTO PIONEIRO DA EDUCAÇÃO NOVA. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf

MEC. Manual Operacional de Educação Integral. Brasília, DF, Secad, 2014.

MEC. Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-48601-mp-746-ensino-medio-link-pdf&category_slug=setembro-2016-pdf&Itemid=30192 visitado em : 20/08/2017.

MEC. Planejando a próxima década: Conhecendo as 20 Matas do Plano nacional da Educação. Brasília, Secad, 2010.

MEC. Programa Mais Educação. Portaria Interministerial Nº- 17/ 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-2446-port-17-120110&category_slug=janeiro-2010-pdf&Itemid=30192 visitada em : 20/08/2017.

MEC. Programa Nacional de Alimentação Escolar. RESOLUÇÃO/CD/FNDE N º 38, DE 16 DE JULHO DE 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-8147-i-res038-16072009-1-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192 visitada em: 20/08/2017.

MEC. Série Mais Educação - Educação Integral: Texto de Referência para o Debate Nacional. Brasília, Secad, 2009. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf. Visitado em: 13/08/2016.

MOLL, J. (et. Al.). Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos. Penso. Porto Alegre, 2012.

MOLL, J. (org.) Educação integral: texto referência para o debate nacional. (série mais educação) Brasília, Ministério da Educação, 2009.

MORAES, Raquel de Almeida. DIAS, Ângela Correa. FIORENTINI, Maria Leda Rngearo. As Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação: as perspectivas de Freire e Bakhtin. UNIrevista - Vol. 1, nº 3 . DF. julho 2006

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa social. Teorias, métodos e criatividade. 18 ed. Vozes, Petropolis, 2001.

MOREIRA, Maria da Graça. “A Composição e o funcionamento da equipe de produção”. In:Educação a distância: o estado da arte. Person Education do Brasil, SP, 2009.

OLIVEIRA, Maxuell Ferreira de. Metodologia Científica: Um manual para realização de pesquisa em administração. Catalão, UFG, 2011. Disponível em: https://adm.catalao.ufg.br/up/567/o/Manual_de_metodologia_cientifica_-_Prof_Maxwell.pdf acesso em: 30/04/2017.

PADILHA, Paulo Roberto. Paulo Freire: educação integral, planejamento e currículo. Direcional Educador, ano 9, n.100, mai. 2013, p.14-7. Disponível em:<http://boletim.unifreire.org/educacao02/2013/09/11/paulo-freire-educacao-integral-planejamento-e-curriculo/> acesso em: 05/12/2016.

PALANGE, Ivete. “Os métodos de preparação de material para cursos on-line”. In:Educação a distância: o estado da arte. Person Education do Brasil, SP, 2009.

PEGORER, Valter. Educação integral: Um sonho possível e de realização necessária. Textonovo, São Paulo, 2014.

PNE, Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: <[WWW.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm)>

PORTAL DO MEC:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21094

PORTARIA n. 823 do Recife, de 16/04/2014. Dispõe sobre o funcionamento das Escolas Municipais em tempo integral e dá outras providências. Diário oficial do Recife, edição 43, 17/04/2014

PORTARIA Nº 12, DE 11 DE MAIO DE 2016. Dispõe sobre os Comitês Territoriais de Educação Integral e dá outras providências. http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port_12_11052016.pdf visitada em: 11/06/2016

RIBEIRO, Darcy. Testemunho. Fundação Darcy Ribeiro. 1990. Disponível em: <http://www.fundar.org.br> visitada em: 11/06/2016.

RICHARDSON, Roberto Jarry. Pesquisa Social: métodos e técnicas. 3º ed. Atlas, São Paulo, 2012.

SANTOS, Edjane Ribeiro. Desafio do ingresso e permanência dos professores no programa de educação integral de Pernambuco. Universidade Federal de Juiz de fora. 2015

SANTOS, Juliana de Paula Guedes de Melo. A escola de Tempo integral no Brasil: histórico, reflexões e perspectivas. XI Encontro de Pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação. PUC- SP, setembro, 2013.

SILVA, Ana Lúcia Ferreira da. Políticas para ampliação da jornada escolar: estratégia para a construção da jornada integral? Tese de doutorado. São Paulo. 2014

SILVA, Marcos. Educação on-line. Edições Loyola, São Paulo, 2003.

TEIXEIRA, Anísio. A escola parque da Bahia. Revista brasileira de estudos pedagógicos. Brasília, nº 87, vol. 38, p.21-33, 1962.

TEIXEIRA, Anísio. Uma experiência de educação integral no Brasil. Revista brasileira de estudos pedagógicos. Brasília, nº 106, vol. 47, p.246-253, 1967.

TENÓRIO, A. F. e Schelbauer, A. R. A Defesa da Educação Integral na Obra de Anísio Teixeira. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT1%20PDF/A%20DEFESA%20PELA%20EDUCA%20C7%20C3O%20INTEGRAL%20NA%20OBRA%20DE%20AN%20CDSIO.pdf Visitado em: 09/07/17.

VÁRIOS AUTORES. Tendências para a educação integral. -- São Paulo : Fundação Itaú Social – CENPEC, 2011.

VAZ, Maria Fernanda Rodrigues, “Os padrões internacionais para a construção de material educativo on-line”. In: Educação a distância: o estado da arte. Person Education do Brasil, SP, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.), Projeto Político pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas – SP: Papyrus, 1995.

WERTHEIN, Jorge e Cunha, Célio. Fundamentos da Nova Educação. Brasília: UNESCO, 2000.

XAVIER, Antonio Carlos. A era do hipertexto: linguagem e tecnologia – Ed. Universitária da UFPE, Recife, 2009.

ZANELA, Cláudia Cristina. Educação Integral: Caminhos da implantação nas escolas da Rede municipal de Florianópolis. UFSC, SC, 2013.

APÊNDICES

Roteiro do grupo focal

Questionamentos

Bloco 1: Percepção dos Educadores das Escolas Municipais de Tempo integral sobre a concepção pedagógica e filosófica que norteia a funcionabilidade da instituição escolar.

Qual o seu grau de conhecimento sobre educação integral? Qual o a ligação do seu conhecimento e da sua práxis atual? Qual o nível de aplicabilidade através do modelo implantado paras as EMTI em Recife.

Bloco 2: Percepção dos Educacores das EMTI, sobre seu papel na transformação educacional.

De que forma vocês foram selecionados para compor de Educadores das EMTI? Na opinião de vocês, qual o seu papel para a concepção pedagógica dentro da EMTI? Para vocês, qual o maior desafio de ser Educador do modelo EMTI?

Bloco 3: Percepção dos Educadores sobre conhecer (formação) sobre o tema Educação integral/ escola integral na modalidade EAD.

Vocês já fizeram algum curso na modalidade EAD? Se fosse proposto algum tipo de curso/ formação dentro desta modalidade, vocês teriam interesse e disponibilidade para cursar? Esta seria, na sua opinião, uma forma de abordagem sobre um tema tão específico/



Universidade Federal Rural de Pernambuco

Programa de Pós-graduação em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância

Questionário

Esta pesquisa faz parte desta Dissertação de Mestrado de
Tecnologia e Gestão de Educação a Distância

Solicito a sua atenção e agradeço o empenho em responder às questões. Sua participação é voluntária.

Parte I - Identificação

O sigilo está preservado nesta pesquisa. Nenhum dado coletado será tratado individualmente, portanto, você não será identificado. Entretanto, deixaremos aqui um espaço para os que desejarem se identificar.

1. Nome: _____

2. Componente curricular de atuação: Língua Portuguesa Matemática
 História Geografia Ciências Arte

3. Formação: Graduação Especialização Mestrado Doutorado
Área: _____

4. Tempo de atuação como professor na RMER:
 Menos de 5 anos De 5 a 10 anos Mais de 10 anos

5. Tempo de atuação na Escola de tempo integral:
 menos de 1 ano de 1 a 2 anos 3 a 4 anos

6. Você já tem ou teve experiência em outra rede com escola integral?

Sim Não

7. O que você acha sobre o modelo pedagógico implantado para as EMTI no Recife?

Muito bom Bom regular ruim

8. Você trabalha em outra Rede de ensino? Sim Não

Parte II - Aspectos relacionados à Escolas Municipais de Tempo Integral EMTI.

	Bom	Regular	Baixo
1. Você classifica o grau de conhecimento sobre o tema escola integral			
2. Você classifica o grau de conhecimento sobre o tema educação integralintegral			
3. Você classifica o grau de conhecimento sobre o tema escola integral no contexto histórico brasileiro			
4. Você classifica o grau de conhecimento sobre as bases legais que regulamentam a educação integral no Brasil			
5. Você classifica o grau de conhecimento sobre as bases legais que regulamentam a escola integral no Recife			
6. Você classifica o grau de conhecimento sobre a proposta pedagógica da escola integral no Recife			
7. A formação ofertada pela SE contribui para sua práxis			

diária de Escola Integral			
8. A prática pedagógica vivenciada pelas escolas atende as demandas diárias da rotina escolar			
9. O seu desempenho diário contribui para a demanda da escola integral do Recife			
10. É importante, para você, ter mais formação para atender a prática pedagógica da escola integral			
	SIM	NÃO	
11. Você já fez algum curso a distância			
12. Você faria formação sobre o tema educação integral na modalidade a distância			

13. quantas leituras você fez sobre o tema escola integral nos últimos 12 meses?

() nenhuma () uma () de 1 a 5 () mais de cinco

14. qual destes pontos merecem destaque maior pela Secretaria de Educação para melhoria pedagógica das EMTI?

() estrutura física

() modelo pedagógico

() valorização financeira



Universidade Federal Rural de Pernambuco

Programa de Pós-graduação em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância

CARTA DE ANUÊNCIA DA PESQUISA

Venho solicitar, através desta, a colaboração para realização da pesquisa de mestrado intitulada **A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE: DIALOGANDO COM A PERCEPÇÃO E APROPRIAÇÃO DOS PROFESSORES**, a partir da permissão de coleta de dados entre os professores das EMTI da RMER. Este projeto tem como objetivo analisar a apropriação pedagógica do modelo de Escola Municipal de Tempo Integral pelos docentes da Rede Municipal de Ensino do Recife – PE.

A coleta será realizada através de: questionários e Grupo Focal com um professor representante por EMTI e análise documental que regulamentam o Programa.

O referido procedimento só será colocado em prática mediante a vontade e a autorização dos professores convidados a participarem, as entrevistas ocorrerão de acordo com a disponibilidade destes professores. E os questionários serão disponibilizados para serem respondidos no prazo de 48 horas. Os registros ficarão à disposição da pesquisadora e serão sempre respeitados o caráter confidencial das informações registradas e o sigilo de identificação dos participantes.

A participação na pesquisa não acarretará nenhum custo, nem recompensa financeira aos colaboradores. Assumimos o compromisso de preservar o nome dos educadores entrevistados e das unidades escolares em que atuam em possíveis publicações ou apresentações de trabalhos. Comprometemo-nos também de encaminhar os resultados da pesquisa à Secretaria de Educação.

Colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos. Agradeço antecipadamente,

Ana Márcia de Sousa

Eu, _____,	matrícula
_____,	de
na	função
_____,	
autorizo a realização da pesquisa acima apresentada.	
Recife , 20 de junho de 2017.	
_____	_____
Assinatura	Ana Márcia de Sousa - Mestranda responsável pela Pesquisa(98560-7992)
anitasdasilva@gmail.com)	–

ANEXO 1

Caderno do Poder executivo
Secretaria de educação

PORTARIA Nº 823 DE 16 DE ABRIL DE 2014

Dispõe sobre o funcionamento das Escolas Municipais em Tempo Integral e dá outras providências.

O SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela legislação vigente, em atendimento ao disposto no parágrafo único, art. 3º, do Decreto nº 27.717, de 03 de fevereiro de 2014, e em consonância com o artigo 81 da Lei Federal nº 9.394/96;

Considerando a implantação gradativa da Educação Integral para as escolas do Ensino Fundamental, Anos Finais;

RESOLVE:

CAPÍTULO I

DAS ESCOLAS MUNICIPAIS EM TEMPO INTEGRAL

Seção I

Das Disposições Preliminares

Art. 1º As Escolas Municipais em Tempo Integral - EMTIs integram a Rede Municipal de Ensino do Recife e ofertam Ensino Fundamental, Anos Finais, em tempo integral diurno.

Parágrafo único. Nas escolas referidas no caput a oferta de vagas é pública e o ensino é gratuito e de qualidade, vedada a seleção para ingresso no corpo discente.

Art. 2º As Escolas Municipais em Tempo Integral - EMTIs têm a função de acolher, acompanhar, apoiar, avaliar e sistematizar as experiências das metodologias desenvolvidas, permitindo a incorporação dos avanços, atuando como fonte de inovação em termos de conteúdo, método e gestão, com base nos pilares da educação para o século XXI, “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver com o outro” e “aprender a ser”, e nos seguintes fundamentos:

I - garantir o acesso mais justo e igualitário ao conhecimento e aos elementos da cultura, imprescindíveis para o desenvolvimento pessoal e para vida em sociedade, de forma interdisciplinar;

II - proporcionar o desenvolvimento do potencial humano, formação cidadã e o usufruto dos bens sociais e culturais;

III - promover ensino de qualidade, através de ações educacionais afirmativas que repercutam em aprendizagens significativas do ponto de vista das exigências sociais e de desenvolvimento pessoal e social;

IV - tratar de forma diferenciada o que se apresenta como desigual no ponto de partida, com vistas a obter desenvolvimento e aprendizagens equiparáveis, assegurando a todos a igualdade de direito à educação;

V - atender às necessidades e características dos estudantes de diversos contextos sociais e culturais e com diferentes capacidades e interesses;

VI - contribuir para a erradicação das desigualdades sociais.

Seção II

Da Concepção e Princípios

Art. 3º A concepção de Escola Municipal em Tempo Integral observará os seguintes pressupostos:

I - inovação e currículo, metodologia e gestão, tendo como diferencial a ampliação do tempo pedagógico através de uma jornada integral;

II - implementação de uma proposta curricular com matriz flexível, diversificada e interdisciplinar;

III - protagonismo juvenil;

IV - fomento e apoio ao desenvolvimento do Projeto de Vida dos estudantes;

V - concepção de gestão voltada para a efetiva aprendizagem dos estudantes;

VI - terminalidade do Ensino Fundamental e prosseguimento dos estudos.

Art. 4º São premissas da concepção da Escola Municipal em Tempo Integral:

I - Protagonismo Juvenil: considera o estudante como partícipe em todas as ações da escola e construtor do seu Projeto de Vida;

II - Formação Continuada: entendida como o educador em processo permanente de aperfeiçoamento profissional e comprometido com seu autodesenvolvimento;

III – Corresponsabilidade: o envolvimento de todos: estudantes, família e comunidade escolar, com os processos de ensino aprendizagem, melhoria da qualidade da educação e melhoria dos resultados da escola;

IV - Excelência em Gestão: utilização de ferramentas de gestão, focada na melhoria dos resultados das aprendizagens de seus estudantes em suas diversas dimensões;

V – Replicabilidade: aplicação das inovações em outras escolas da rede e aumento dos números de escolas no Programa Municipal de Educação Integral.

Art. 5º Constituem princípios das Escolas Municipais em Tempo Integral-EMTIs:

I - Éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e outras formas de discriminação;

II - Políticos: de conhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; da busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios; da exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades; da redução das desigualdades sociais e regionais;

III - Estéticos: do cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; do enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; da valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente a da cultura brasileira; da construção de identidades plurais e solidárias.

Seção III

Dos Objetivos

Art. 6º As Escolas Municipais em Tempo Integral- EMTIs têm como principal objetivo a formação de indivíduos autônomos, solidários e produtivos, com conhecimentos, valores e competências dirigidas ao pleno desenvolvimento da pessoa humana e seu preparo para o exercício da cidadania, mediante conteúdo pedagógico, método didático e gestão curricular e administrativa próprios, conforme regulamentação, respeitadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, e atenderão ainda aos seguintes objetivos:

I - assegurar a excelência do ensino fundamental no âmbito do Município, contribuindo para a efetivação de uma educação de qualidade, pública e gratuita;

II - estimular o desenvolvimento de estratégias educacionais voltadas para a construção significativa das várias aprendizagens;

III - incentivar a formação continuada dos educadores e dos demais servidores participantes desse Programa;

IV - estimular e apoiar a produção didático-pedagógica dos professores e socializar essas práticas para as demais escolas;

V - utilizar a avaliação como instrumento de melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem e da gestão;

VI - estimular a formação do estudante autônomo, solidário e sujeito protagonista de sua história, através do desenvolvimento do Projeto de Vida.

Seção IV

Da Concepção de Gestão

Art. 7º A Concepção de Gestão a ser desenvolvido nas Escolas Municipais em Tempo Integral-EMTIs será pautada em uma gestão com responsabilidade compartilhada, colegiada, participativa, cooperativa e transparente, com procedimentos que garantam a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar nos processos decisórios pedagógicos, contribuindo para a autonomia da escola, assegurando o pluralismo de ideias, concepções e práticas pedagógicas.

Art. 8º Constituem instrumentos de gestão das escolas do Programa Municipal de Educação Integral:

I - Plano de Ação: documento de gestão escolar, de elaboração coletiva, coordenado pelo Diretor Escolar, contendo diagnóstico, definição de indicadores e metas a serem alcançadas, estratégias a serem empregadas e avaliação dos resultados;

II - Programa de Ação: documento a ser elaborado pelo Professor, Coordenador Pedagógico, Coordenadores de Área do Conhecimento e Professores de Biblioteca, com os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos pelos seus estudantes, conforme o Plano de Ação estabelece;

III - Guia de Aprendizagem: documento elaborados semestralmente pelos professores para os estudantes, contendo informações acerca dos componentes curriculares, direitos de aprendizagem e atividades didáticas, fontes de consulta e demais orientações pedagógicas que se fizerem necessárias;

IV - Agenda Bimestral: documento de gestão escolar, de elaboração coletiva entre a Gerência de Educação Integral e as escolas, onde serão registradas as datas de execução das ações indicadas nas estratégias do Plano de Ação das Escolas e nos Programas de Ação da equipe gestora e professores.

Seção V

Da Concepção Pedagógica

Art. 9º A concepção pedagógica das escolas do Programa Municipal de Educação Integral será fundamentada na Política de Ensino da Rede Municipal do Recife, contemplando os seus principais eixos:

Escola Democrática, Meio Ambiente, Diversidade e Tecnologia, voltadas para promover o desenvolvimento integral do estudante, abrangendo 4 (quatro) princípios:

I – Educação Interdimensional;

II - Pedagogia da Presença;

III - Pilares da Educação para o Século XXI;

IV - Protagonismo Juvenil.

Art. 10. Para operacionalização desta concepção a escola terá currículo integralizado e diversificado, com matriz flexível, composta da Base Nacional Comum, Parte Diversificada e Atividades Complementares, que se desenvolverão com a participação e a presença contínua dos estudantes, professores, equipe de direção e todos os membros da comunidade escolar, em todos os espaços e tempos da escola.

Art. 11. A concepção pedagógica deverá conduzir os estudantes à elaboração do Projeto de Vida.

Paragrafo único. O Projeto de Vida, que trata o caput, deve ser elaborado por todos os estudantes e tem foco na constituição de uma base sólida de conhecimentos e valores que permitam a tomada de decisões, de modo a assegurar a continuidade de seus estudos.

Seção VI

Da Organização Curricular

Art. 12. O currículo nas Escolas Municipais em Tempo Integral, respeitadas as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Política de Ensino da Rede, compreenderá os componentes curriculares estabelecidos na Matriz Curricular específica do Ensino Fundamental, Anos Finais, constante do anexo que integra esta Portaria.

Art. 13. A Matriz Curricular, a que se refere o caput, será implantada em todos os anos do Ensino Fundamental, Anos Finais, compreendendo a Base Nacional Comum, Parte Diversificada e Atividades Complementares.

§ 1º A Base Nacional Comum é formada pelos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, História, História do Recife, Geografia, Matemática e Ciências; a Parte Diversificada por Língua Estrangeira Moderna, Práticas Experimentais, Introdução à Metodologia da Pesquisa, Disciplinas Eletivas, Atividades Complementares por Orientação de Estudos, Protagonismo Juvenil e Projeto de Vida.

§ 2º Constituem-se Atividades Complementares as ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores, com vistas à formação integral do estudante, por meio de orientação de estudos, preparação para elaboração de seu projeto de vida e preparação acadêmica.

§ 3º O componente curricular Ensino Religioso, de oferta obrigatória pela escola e optativa para o estudante, será ministrado como disciplina eletiva, durante todo o ano letivo.

Art. 14. As práticas e vivências em protagonismo juvenil compreendem a organização dos estudantes em Clubes Juvenis e a escolha democrática dos Líderes de Turmas.

§ 1º Os Clubes Juvenis são espaços destinados à organização estudantil, norteados por planos de ação e práticas próprias de gestão.

§ 2º A formação dos Clubes Juvenis deve ser estimulada e apoiada pelos professores e pela equipe de direção.

§ 3º A escolha dos Líderes de Turmas será coordenada pelos Professores Tutores, apoiado pela Equipe de Direção e Coordenação Pedagógica.

Art. 15. Nas escolas do programa serão desenvolvidas atividades de Acolhimento e Nivelamento dos estudantes.

§ 1º As atividades de acolhimento acontecem nos primeiros dias de aula, período em que os estudantes são recepcionados na escola por outros estudantes que já vivenciaram o ensino integral, com o objetivo de apresentarem as equipes da escola, os ambientes da unidade escolar e os fundamentos da organização escolar.

§ 2º O nivelamento é uma estratégia para aquisição dos direitos de aprendizagem adequados e prescritos para os respectivos anos escolares.

§ 3º As atividades de nivelamento serão oferecidas para os estudantes que não tiveram assegurados os direitos de aprendizagem e nem apresentam o perfil de entrada adequado para o ano que esta cursando.

Seção VII

Da Organização Administrativa

Art. 16. A Secretaria de Educação dotará as Escolas em Tempo Integral com o seguinte quadro de pessoal:

I - Diretor;

II - Vice-Diretor;

III - Coordenador Pedagógico;

IV - Professor de Biblioteca;

- V - Professor Regente;
- VI - Agente Administrativo Escolar;
- VII - Auxiliar de Pátio;
- VIII - Auxiliar de Serviços Gerais;
- IX - Agente de Portaria;
- X – Vigilante.

Art. 17. Compete aos servidores e funcionários lotados nas Escolas em Tempo Integral:

I - elaborar seu planejamento dentro das premissas do Programa em consonância com o Plano de Ação da Escola;

II - realizar sua tarefa educativa de forma prática, criativa, estimulante e dinâmica;

III - utilizar métodos e técnicas eficientes e diversificados que facilitem o desempenho das suas atribuições;

IV - requisitar o material e o espaço necessário ao desempenho das suas atividades, previamente planejadas e considerando as possibilidades e limites de atuação da Escola;

V - ser assíduo e pontual às atividades do cotidiano escolar e eventuais para as quais forem designados;

VI - cumprir integralmente os Planos de Ação, Programas de Ação, Planejamento e cargas horárias das sob sua responsabilidade;

VII - participar dos Conselhos de Classe, reuniões de pais e mestres e demais atividades programadas pela escola;

VIII - respeitar e acatar as instruções e diretrizes da Secretaria de Educação, bem como os acordos coletivos feitos pela escola.

Art. 18. São atribuições dos componentes do quadro de pessoal:

I – Diretor:

a) cumprir e assegurar o cumprimento das disposições legais e das diretrizes da Política Ensino da Rede Municipal de Ensino do Recife;

b) administrar e representar a escola junto a Secretaria de Educação e demais instâncias que se façam necessário;

c) encaminhar, os recursos e processos, bem como petições, representações ou ofícios a qualquer autoridade ou remetê-los devidamente informados a quem de direito, respeitando os prazos legais;

d) delegar atribuições, quando julgar conveniente, à Vice Direção, à Coordenação Pedagógica e demais servidores, com vistas à maior eficiência dos serviços;

e) desempenhar atribuições que sejam conferidas à escola, com a participação do Vice Diretor, pela Secretaria de Educação;

f) coordenar a elaboração do Plano de Ação e acompanhar a sua execução e avaliação conjuntamente com o Vice Diretor, a Coordenação Pedagógica, demais membros e a comunidade escolar;

g) participar da construção, implementação e avaliação dos Programas de Ação, Guias de Aprendizagem,

Agenda Bimestral e demais documentos que se façam necessários; coordenar a elaboração, acompanhar a execução e avaliação de todos os Programas de Ação e projetos desenvolvidos na escola;

h) organizar e publicar o horário de trabalho da Equipe Escolar, de acordo com as normas previstas na legislação pertinente, ouvindo os interessados;

i) cumprir e fazer cumprir a legislação e as diretrizes emanadas as Secretaria de Educação e as normas acordadas na escola;

j) supervisionar a observância e a execução do Calendário Escolar, do Plano de Ação e dos Programas de Ação, verificando a assiduidade dos docentes e pessoal técnico-administrativo lotados na escola;

k) expedir circulares necessárias à execução das atividades que se desenvolvem no âmbito da escola;

l) assinar e expedir documentações relativos a escola, a vida funcional e vida escolar dos estudantes, na forma prevista em legislação;

m) coordenar e acompanhar as atividades administrativas, relativas as folhas de frequência, fluxo de documentos da vida escolar, fluxo de documentos da vida funcional, fornecimento de dados, informações e outros indicadores aos órgãos centrais, respondendo por sua fidedignidade e atualização;

n) organizar, em conjunto com a Vice Direção e a Coordenação Pedagógica, as reuniões pedagógicas;

o) decidir, junto à Coordenação Pedagógica, sobre recursos interpostos pelos estudantes ou seus responsáveis, relativos à verificação do rendimento escolar, ouvindo os professores envolvidos;

p) coordenar o processo de escolha e distribuição de classes, aulas e turnos;

q) apurar ou determinar a apuração de irregularidades que venha a tomar conhecimento no âmbito da escola, comunicando e prestando informações que se façam necessárias;

r) aprovar as escalas de férias, licenças prêmios e afastamentos do pessoal docente e demais servidores e encaminhá-las às instâncias responsáveis e a Gerência do Programa de Educação Integral;

s) validar os relatórios, em conjunto com a Coordenação Pedagógica, dos estudantes que apresentem dificuldades de aprendizagem ou de ordem socioeconômica, desenvolvendo intervenções que melhorem as condições de vida dos mesmos e, conseqüentemente, seu rendimento escolar;

t) comunicar às instâncias competentes os casos considerados insolúveis pela escola e que contribuam para o não aprendizado dos estudantes;

u) elaborar relatórios parciais no decorrer do ano letivo e ao final do mesmo, o Relatório de Atividades da Escola, encaminhando-o em seguida à Gerência do Programa de Educação Integral;

v) garantir a circulação e o acesso de informação de interesse da comunidade escolar ao conjunto de servidores e educandos da escola;

w) instituir grupos de trabalho para o estudo de questões ou execuções de tarefas específicas;

x) estimular a implantação de programas que visem ao desenvolvimento do Protagonismo Juvenil e Projeto de Vida;

y) prestar informações de interesse administrativo que forem solicitadas, dentro dos prazos fixados comunicar às autoridades competentes os casos de doença contagiosa e irregularidades graves ocorridas na escola;

z) desempenhar outras tarefas compatíveis com as atribuições do cargo ou função.

II – Vice-Diretor:

a) participar da construção, implementação e avaliação do Plano de Ação da escola, dos Programas de

Ação, Guias de Aprendizagem, Agenda Bimestral e demais documentos que se façam necessários;

b) coordenar a utilização do espaço físico no que diz respeito ao atendimento e acomodação das

demandas, em combinação com o Diretor;

c) diligenciar para que o prédio e os bens patrimoniais que integram a escola sejam mantidos e conservados;

d) coordenar e orientar todos os servidores da escola sobre o uso dos equipamentos e materiais de consumo;

e) adotar, em conjunto com o Diretor, medidas que estimulem a comunidade a responsabilidade pela preservação do prédio e dos equipamentos escolares, informando aos órgãos competentes as necessidades de reparos, reformas e ampliações;

f) realizar levantamento das necessidades físicas e materiais da escola;

g) administrar em conjunto com a Direção, a aplicação dos recursos orçamentários atribuídos à escola, provenientes da Secretaria de Educação e demais órgãos, bem como realizar compras e contratação de serviços, elaborar e apresentar a prestação de contas;

h) Participar de reuniões da Direção, da Coordenação Pedagógica e do Corpo Docente para avaliação e planejamento do trabalho a ser executado;

i) manter arquivo atualizado com todas as informações referentes a livros de ponto, frequência dos professores, horário de trabalho dos funcionários e terceirizados;

j) garantir a organização e atualização do acervo, recortes de leis, decretos, portarias, comunicados e outros, bem como a sua ampla divulgação à comunidade escolar;

k) coordenar e orientar a equipe escolar quanto à manutenção e conservação dos bens patrimoniais da escola, atualizando o seu inventário, anualmente ou quando solicitado pelas instâncias cabíveis da Secretaria de Educação;

l) substituir o Diretor Escolar em qualquer situação de ausência e/ou afastamento;

m) desempenhar outras tarefas compatíveis com as atribuições do cargo ou função.

III - Coordenador Pedagógico:

a) participar da construção, implementação e avaliação do Plano de Ação da escola, dos Programas de Ação, Guias de Aprendizagem, Agenda Bimestral e demais documentos que se façam necessários;

b) coordenar, sistematizar e acompanhar o cumprimento, avaliação e atualização dos instrumentos normativos de planejamento pedagógico da Escola;

c) acompanhar, avaliar e orientar a prática docente;

d) contribuir com a ação docente, em relação aos processos de ensino-aprendizagem, propondo subsídios pedagógicos, com vistas à melhoria das aprendizagens dos professores e estudantes;

e) identificar as demandas e promover a formação continuada dos docentes nas áreas do currículo escolar, em articulação com os Coordenadores de Áreas e a Secretaria de Educação;

f) subsidiar, continuamente, a Direção da escola em relação à efetivação do currículo escolar e das aprendizagens dos estudantes;

g) acompanhar o desempenho e o comportamento escolar dos estudantes;

h) estimular a implantação de programas que visem ao desenvolvimento do Protagonismo Juvenil e Projeto de Vida;

i) acompanhar, avaliar e propor estratégias de melhoria da utilização e funcionamento das salas temáticas, biblioteca e dos laboratórios;

j) promover a integração da família com a Escola;

k) subsidiar as famílias/responsáveis pelos estudantes, em relação ao desempenho escolar;

l) participar e acompanhar o processo de avaliação dos estudantes junto ao corpo docente;

m) coordenar os Conselhos Pedagógicos e garantir os encaminhamentos junto aos estudantes e às famílias em relação ao desempenho do estudante;

n) preparar relatórios, em conjunto com os Coordenadores de Áreas e Tutores, dos estudantes que apresentem dificuldades de aprendizagem, de ordem socioeconômica e/ou socioafetiva, desenvolvendo intervenções que melhorem as condições de vida dos mesmos e, conseqüentemente, seu rendimento escolar;

o) propor, acompanhar e avaliar estratégias internas e externas de intercâmbio de experiências e interdisciplinaridade;

p) manter arquivos atualizados com todas as informações do Programa de Ação, Plano de Aula e Guias de Aprendizagens, dos Diários de Classe, avaliações externas e internas, do cumprimento de dias letivos/horas aula mensal, bimestral e anual, aulas prevista e aulas ministradas, déficit de carga horaria, frequência dos alunos, do rendimento escolar em todos as componentes curriculares;

q) desempenhar outras tarefas compatíveis com as atribuições do cargo ou função.

IV - Professor de Biblioteca:

a) elaborar o Programa de Ação para a Biblioteca, definindo objetivos, estratégias e metas de acordo com o Plano de Ação da escola;

b) elaborar e executar projetos de incentivo à leitura e à produção escrita, articulando com as ações da escola e as diretrizes da Secretaria de Educação;

c) organizar e sistematizar as produções dos estudantes para compor o acervo da biblioteca, estimulando a participação em concursos e atividades culturais, dentro e fora da escola;

d) incentivar o gosto pela leitura, escrita e comunicação oral, trabalhando com diferentes gêneros textuais;

e) ensinar os usuários a servirem-se da biblioteca, encaminhando-os a localizar os livros por eles solicitados ou que atendam aos assuntos de seus interesses;

f) receber, conferir e selecionar o material bibliográfico doado, permutado ou adquirido;

g) registrar o acervo, pela ordem de entrada, no livro de tombamento;

h) catalogar todo o material existente;

i) dar baixa nas publicações, através do livro de tombo;

j) organizar coleções bibliográficas e catálogos para a adequação da seleção das publicações a serem adquiridas;

k) solicitar publicações às entidades responsáveis pelas mesmas;

l) manter atualizadas as coleções bibliográficas;

m) agradecer as doações, através de ofícios ou cartões;

n) realizar a circulação e o empréstimo do material orientando os usuários a fim que não seja prejudicado o funcionamento da biblioteca;

o) incentivar no estudante a ideia de investigação e descoberta, direcionando o seu trabalho;

p) despertar no leitor o senso de responsabilidade em relação ao material que retira da biblioteca;

q) dispor os livros nas estantes, de modo a despertar o interesse dos estudantes e outros usuários para a leitura dos mesmos;

r) providenciar para que o material bibliográfico danificado seja recuperado;

s) procurar sempre obter, com a ajuda da comunidade e através de fontes diversas, livros que possam atender ao interesse da comunidade escolar;

t) participar de reuniões da Direção, da Coordenação Pedagógica e do Corpo Docente para avaliação e planejamento do trabalho a ser executado;

u) desempenhar outras tarefas compatíveis com as atribuições do cargo ou função.

V - Professor Regente:

a) participar do processo de elaboração do Plano de Ação;

b) elaborar o Programa de Ação, os Planos de Aula e os Guias de Aprendizagem dos componentes curriculares sob sua responsabilidade;

c) planejar, executar, avaliar e registrar os objetivos e as atividades do processo educativo, numa perspectiva coletiva e integradora;

d) planejar e executar estudos contínuos e estratégias teórico-metodológicas, de forma que sejam garantidas novas oportunidades de aprendizagem e maior tempo de reflexão aos estudantes;

e) discutir com os estudantes e os pais ou responsáveis avanços e dificuldades apresentadas no processo de aprendizagem;

f) identificar, em conjunto com a Coordenação Pedagógica, as situações de necessidades de atendimento diferenciado para o devido encaminhamento dos estudantes;

g) manter atualizados os Diários de Classe e registrar continuamente as ações pedagógicas, tendo em vista a avaliação contínua do processo educativo;

h) participar das reuniões de Conselho Pedagógico e elaborar encaminhamento tendo em vista intervenções pedagógicas;

i) encaminhar à Coordenação Pedagógica planilha com as médias bimestrais, bem como os dados de apuração de assiduidade referentes aos estudantes de sua classe, conforme especificação e prazos fixados pelo Calendário Letivo;

j) comunicar à Direção da Escola e/ou à Coordenação Pedagógica os casos de suspeita ou constatação de doenças em estudantes e outras situações especiais;

k) participar da organização, planejamento, desenvolvimento e avaliação das reuniões pedagógicas;

l) propor, discutir, apreciar e coordenar projetos para sua ação pedagógica;

m) elaborar material de apoio didático, provas, simulados e outros;

n) sugerir títulos de livros para acervo da biblioteca;

o) buscar, numa perspectiva de formação permanente, o aprimoramento do seu desempenho profissional e ampliação do seu conhecimento podendo propor e/ou coordenar ações e grupos de formação;

p) avaliar o rendimento escolar dos estudantes, apresentando os resultados nos prazos fixados;

q) desempenhar outras tarefas compatíveis com as atribuições do cargo ou função.

VI – Agente Administrativo Escolar:

a) programar as atividades da Secretaria, responsabilizando-se pela sua execução;

b) coordenar, organizar e responder pelo expediente geral da Secretaria;

c) computar e classificar dados referentes à organização da escola;

d) atender ao público, na área de sua competência;

e) comunicar à Direção da Escola os casos de estudantes que necessitam regularizar sua vida escolar

seja quanto à falta de documentação, lacunas curriculares, e outros aspectos pertinentes, observados os prazos estabelecidos pela legislação em vigor;

f) manter atualizados os registros de aproveitamento e frequência dos estudantes;

g) responder pela escrituração e documentação;

h) fornecer, nas datas estabelecidas pelo Calendário Letivo, dados e informações da organização da escola necessária à elaboração e revisão do Plano de Ação;

i) manter atualizado o registro das demandas escolares;

j) manter atualizado informações quanto ao número de estudantes de cada turma, das transferências recebidas e expedidas, da movimentação dos estudantes nas turmas, classificação e reclassificação;

k) proceder à organização e efetivação da matrícula;

l) respeitar e acatar as instruções da Secretaria de Educação, da Equipe de Direção e da Coordenação Pedagógica;

m) desempenhar outras tarefas compatíveis com as atribuições do cargo ou função.

VII - Apoio de Pátio:

- a) colaborar na manutenção da disciplina do corpo discente, através da aplicação das normas disciplinares vigentes;
- b) acompanhar as atividades de circulação dos estudantes nas áreas de convivência e as atividades nos horários de intervalos;
- c) manter a Direção e a Coordenação Pedagógica informada diariamente sobre a frequência dos discentes;
- d) colaborar, quando solicitado, nas atividades recreativas dos estudantes, excursões e aulas de campo;
- e) auxiliar no atendimento e organização dos educandos nos horários de entrada, recreio, saída;
- f) participar de reuniões da Direção, da Coordenação Pedagógica e do Corpo Docente para avaliação e planejamento do trabalho a ser executado;
- g) respeitar e acatar as instruções da Direção e da Coordenação Pedagógica;
- h) desempenhar outras tarefas compatíveis com as atribuições do cargo ou função.

VIII – Auxiliar de Serviços Gerais:

- a) limpar, higienizar, conservar e manter o prédio escolar, suas instalações, equipamentos e materiais;
- b) preparar e distribuir as refeições e merenda aos estudantes;
- c) desempenhar outras tarefas compatíveis com as atribuições do cargo ou função.

IX. Agente de Portaria:

- a) auxiliar no atendimento e organização dos educandos nos horários de entrada e saída;
- b) orientar e prestar informações ao público;
- c) desempenhar outras tarefas compatíveis com as atribuições do cargo ou função.

X - Vigilante:

- a) vigiar, inspecionar e vistoriar o prédio escolar, suas instalações, equipamentos e materiais, de modo a garantir a conservação e segurança desses bens;
- b) controlar o acesso de pessoas ao prédio escolar;

c) desempenhar outras tarefas compatíveis com as atribuições do cargo ou função.

Art. 19. Nas escolas do Programa, os professores alocados como regente de sala terão destinado um percentual da sua carga horária para a Coordenação de Área do Conhecimento e Tutoria.

§ 1º A carga horária destinada à Coordenação de Área Conhecimento e Tutoria serão de 50 (cinquenta) horas mensais e 20 (vinte) horas mensais, respectivamente.

§ 2º São atribuições dos Coordenadores de Área do Conhecimento e dos Tutores:

I - Coordenador de Área do Conhecimento:

a) articular, com os professores dos componentes curriculares da sua área de conhecimento, estudos coletivos, elaboração de projetos, planejamento e aulas atividades;

b) participar de reuniões da Gestão, da Coordenação Pedagógica e do Corpo Docente para avaliação e planejamento do trabalho a ser executado;

c) preparar relatórios, em conjunto com a Coordenação Pedagógica, dos estudantes que apresentem dificuldades de aprendizagem de ordem socioeconômica e/ou socioafetiva, desenvolvendo intervenções que melhorem as condições de vida dos mesmos e, conseqüentemente, seu rendimento escolar.

II - Tutores:

a) orientar e assistir no encaminhamento de sua vida escolar, auxiliando-o em sua tomada de decisão;

b) acompanhar a frequência, os atrasos e o rendimento escolar, bem como as posturas vinculadas ao

projeto escolar, resultando no acompanhamento sistemático;

c) atender os estudantes e as famílias, realizando uma investigação diagnóstica acerca das dificuldades de aprendizagem, orientando-os na resolução dos problemas;

d) acordar com as famílias o controle e a prioridade da frequência dos estudantes na escola, diante da ausência escolar;

e) coordenar o Plantão Pedagógico da sua turma.

Seção VIII

Do Horário de Funcionamento

Art. 20. O horário de funcionamento das Escolas Municipais em Tempo Integral será das 7h30m às 17h30m, com intervalos de 20 (vinte) minutos para recreio no período da manhã e tarde.

§ 1º O horário de aula compreenderá 8 (oito) aulas diárias de 50 (cinquenta) minutos cada e encerrar-se-á às 16h30m, com intervalo de 1 (uma) hora e 20 (vinte) minutos para almoço.

§ 2º O horário de 16h30m às 17h30m será destinado a estudos coletivos dos professores e Equipe de Direção.

CAPÍTULO II

DO CORPO DOCENTE

Seção I

Da Jornada de Trabalho

Art. 21. A carga horária dos integrantes do Grupo Ocupacional Magistério em exercício nas escolas do

Programa Municipal de Educação Integral – PMEI será de 8 (oito) horas diárias, 40 (quarenta) horas semanais, organizadas com dedicação diurna, manhã e tarde.

Art. 22. Para os professores a jornada de trabalho diária será das 7h30m às 17h30m, com 40 (quarenta) minutos de intervalo para o recreio, sendo 20 (vinte) minutos pela manhã e 20 (vinte) minutos à tarde; 1 (uma) hora e 20 (vinte) minutos para almoço e 1 (uma) hora de atividade coletiva.

Art. 23. A distribuição da carga horária dos professores em regência de classe compreenderá obrigatoriamente os componentes curriculares da Base Nacional Comum, Parte Diversificada e Atividades Complementares.

Art. 24. A definição do horário de aula e das atividades pedagógicas a serem desenvolvidas nas escolas do Programa Municipal de Educação Integral - PMEI deverá observar os seguintes critérios:

I - as horas de trabalho pedagógico na escola serão previstas e estabelecidas em horário que garanta o trabalho conjunto de todo o corpo docente;

II - as atividades pedagógicas de ensino deverão desenvolver-se em, no mínimo, 2 (duas) aulas consecutivas, com horário e dias pré-determinados, obedecendo os dias destinados à Formação Continuada e Aula Atividade;

III – nas atividades coletivas de formação continuada, orientadas pela Rede Municipal de Ensino, o professor deverá comparecer em apenas um turno, respeitando-se a melhor organização da escola.

Art. 25. Os professores em regência de classe terão um 1/3 da carga horária destinada à aula atividade.

Parágrafo único. A formação continuada dos integrantes do Grupo Ocupacional Magistério das escolas do Programa Municipal de Educação Integral - PMEI serão coordenadas pela Gerência Política de Ensino e Formação Docente, atendendo à necessidade do programa, podendo ser realizadas em horário regular de trabalho dos servidores envolvidos, com carga horária integral ou parcial.

Art. 26. Os demais servidores e funcionários terceirizados cumprirão a carga horária conforme a legislação vigente, cabendo à Secretaria de Educação alocar o quantitativo adequado de forma a atender às necessidades das unidades escolares.

Seção II

Da Ampliação ou Elevação de Carga Horária

Art. 27. Para os professores em regência de classe, que não disponham de 270 (duzentas) horas-aulas será concedido Acréscimo de Carga Horária.

Parágrafo único: O acréscimo de que trata o caput deste artigo será destinado à ampliação de carga horária dos professores dos componentes curriculares.

Art. 28. A efetivação do referido acréscimo será concedida ao professor que, no período de 2 (dois) anos, contados a partir do efetivo exercício na Escola em Tempo Integral, permaneça em efetiva atividade docente de regência de classe, ressalvados os afastamentos previstos em lei, em especial as licenças estabelecidas no art. 95, incisos I, II, III e VII, da Lei Nº 14.728/1985.

CAPÍTULO III

DO CORPO DISCENTE

Seção I

Da Composição e Matrícula

Art. 29. O corpo discente será formado por estudantes provenientes, prioritariamente da Rede Municipal de Ensino que, além dos critérios do acesso e permanência estabelecidos nos instrumentos legais, apresentem disponibilidade de tempo para frequência de horário integral.

Seção II

Da Carga Horária

Art. 30. A carga horária de estudos e atividades pedagógicas dos estudantes terá jornada de 9 horas, com intervalo de 1 hora e 20 minutos para o almoço e com intervalos de 20 minutos para recreio no período da manhã e da tarde.

Parágrafo único. O horário de aula dos estudantes compreenderá 8 (oito) aulas diárias de 50 (cinquenta) minutos e encerrará as 16h20m.

CAPÍTULO IV

DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 31. As escolas do Programa Municipal de Educação Integral terão metas e resultados a serem alcançados de acordo com o Pacto Pela Educação do Município.

Art. 32. As escolas do Programa serão submetidas a acompanhamento e avaliação periódicos da gestão e do corpo docente.

Art. 33. Caberá à Gerência de Educação Integral dirimir os casos omissos.

Art. 34. Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio Antônio Farias, Recife, 16 de abril do ano de 2014.

VALMAR CORRÊA DE ANDRADE
Secretário de Educação