



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS – RIO CLARO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PROGRAMA EDUCAÇÃO INTEGRAL: AS VOZES DOS SUJEITOS EM UMA
ESCOLA PÚBLICA DE RIO CLARO/SP**

LUCIANE APARECIDA DE OLIVEIRA



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS – RIO CLARO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PROGRAMA EDUCAÇÃO INTEGRAL: AS VOZES DOS SUJEITOS EM UMA
ESCOLA PÚBLICA DE RIO CLARO/SP**

LUCIANE APARECIDA DE OLIVEIRA

**Tese apresentada ao Instituto de
Biociências do Câmpus de Rio
Claro, Universidade Estadual
Paulista, como parte dos
requisitos para obtenção do título
de Doutora em Educação.**

Orientadora: Profa. Dra. Laura Noemi Chaluh

**Rio Claro – SP
2024**

O48p Oliveira, Luciane Aparecida de
Programa educação integral: as vozes dos sujeitos em uma escola pública de Rio Claro/SP / Luciane Aparecida de Oliveira. -- Rio Claro, 2024
246 p. : tabs., fotos

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientadora: Laura Noemi Chaluh

1. Educação. 2. Educação Integral. 3. Educação Humanizadora. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: PROGRAMA EDUCAÇÃO INTEGRAL: AS VOZES DOS SUJEITOS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE RIO CLARO/SP

AUTORA: LUCIANE APARECIDA DE OLIVEIRA

ORIENTADORA: LAURA NOEMI CHALUH

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em Educação, pela Comissão Examinadora:

Laura Noemi
Chaluh22781181882

Assinado de forma digital por Laura Noemi
Chaluh22781181882
Data: 2023.12.20 09:48:07 -03'00'

Profa. Dra. LAURA NOEMI CHALUH (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP



Documento assinado digitalmente
CLAUDIA DA MOTA DADOS PARENTE
Data: 2023.12.20 09:43:14 -0300
Verifique em: <https://validar.rii.gov.br/>

Profa. Dra. CLAUDIA DA MOTA DADOS PARENTE (Participação Virtual)
Departamento de Administração e Supervisão Escolar / UNESP - Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília - SP

Documento assinado digitalmente



ADRIANA VARANI
Data: 2023.12.20 09:49:30 -0300
Verifique em: <https://validar.rii.gov.br/>

Profa. Dra. ADRIANA VARANI (Participação Virtual)
Faculdade de Educação / Universidade Estadual de Campinas – SP



Documento assinado digitalmente
RENATA PORTELA RINALDI
Data: 2023.12.20 09:52:21 -0300
Verifique em: <https://validar.rii.gov.br/>

Profa. Dra. RENATA PORTELA RINALDI (Participação Virtual)
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente



Documento assinado digitalmente
CARLA HELENA FERNANDES
Data: 2023.12.20 09:53:09 -0300
Verifique em: <https://validar.rii.gov.br/>

Profa. Dra. CARLA HELENA FERNANDES (Participação Virtual)
Instituto de Ciências Humanas e Letras / Universidade Federal de Alfenas - MG

Rio Claro, 19 de dezembro de 2023

Dedicatória....

Dedico minha pesquisa, a você Juliana Sarti, amiga que durante anos encerrávamos nossas atividades na Secretaria da Educação dizendo “você vai ficar mais um pouquinho? Pode deixar que hoje eu fecho tudo!”. E no dia seguinte, lá estávamos para nosso primeiro Bom Dia! Mas teve uma manhã que você não mais voltou, deixando um vazio, hoje preenchido pelas saudades e boas lembranças de uma amizade que a vida tem se encarregado de alimentá-la. Obrigada querida Ju! Teremos outras oportunidades!

AGRADECIMENTOS

Por onde começar a agradecer? Parece ser um momento tão difícil quanto concluir uma tese. Talvez fazer uma retrospectiva do passado, possa contemplar meus agradecimentos, que serão dedicados às oportunidades que tive.

Agradecer a oportunidade do ingresso no doutorado, uma promessa minha quebrada após a conclusão do mestrado. Hoje vejo como algo necessário e benéfico, em que pude seguir um outro caminho alimentando minhas metas pessoais e profissionais.

Agradecer por ter passado pelo período da pandemia da Covid-19 sem sequelas, onde muitos não tiveram a mesma oportunidade. No momento em que o mundo parou, pude entender o significado do negacionismo, vidas foram perdidas, a alma adoecendo, o isolamento revelando o quanto somos coletivos e precisamos estar entre e com os pares.

Agradeço a Ciência que nos deu a oportunidade pela continuidade da vida, embora para a humanidade ainda tudo isso não foi o bastante.

Deixo também meus agradecimentos à equipe com a qual atuei nos anos de 2017 até 2020 os quais me deram a oportunidade de fazer uso de nossas vivências para que eu as transformasse em uma pesquisa narrativa.

Agradeço às crianças e seus familiares que também oportunizaram eu olhar para um outro lado da vida, muitas vezes carregado de angústias, mas em sua maioria dizendo o quanto a infância deve ser validada indiferente do espaço ocupado.

Agradeço a minha orientadora Profa. Dra. Laura Noemi Chaluh que ao longo destes anos de convivência oportunizou se revelar uma pessoa amiga, solidária, mais próxima e mais serena, sem esquecer seu profissionalismo e o comprometimento com a Educação.

Aos participantes do GREEFA, que deram a oportunidade para que eu pudesse conhecer a pesquisa de cada um, contribuir e receber contribuições no mundo acadêmico.

Às professoras doutoras que aceitaram participar da minha banca e trouxeram excelentes contribuições na qualificação para que eu pudesse ter a oportunidade de finalizar esta tese.

Agradeço em especial à minha mãe que vibrou comigo quando ingressei no doutorado, mas neste momento já não compreende mais o que tenho feito, já não possui dimensões da vida pois sua memória não retém mais informações atuais. Com ela estou tendo a oportunidade de olhar para a vida de uma outra forma, onde o ter jamais irá superar o ser, que viver o hoje intensifica-se a cada momento.

Não poderia deixar de agradecer meu companheiro Gesner que muitas vezes abriu mão da oportunidade de estarmos juntos para que eu pudesse me debruçar nas leituras e escritas da pesquisa.

Minhas caninas, Lully e Meguinha, que não deram a oportunidade para que a solidão das madrugadas ocupasse os cômodos da casa por onde permanecíamos durante a produção da tese.

Por fim, penso que eu também mereço um agradecimento por ter oportunizado conhecer, estudar, me dedicar, chorar, sorrir, ganhar, perder, acreditar, entre outras ações que contribuíram com meu crescimento profissional e enquanto pessoa.

Que venham outros desafios.....

“A escola tem de se modernizar. (...) A escola tem de reencontrar a vida, mobilizá-la e servi-la, dar-lhe um objetivo. E para isto deve abandonar as velhas práticas, mesmo que elas tenham tido a sua majestade, e adaptar-se ao mundo do presente e do futuro. (...) É necessário, sobretudo, que os pais e os educadores tomem consciência do fato evidente de que a vida mudou, as necessidades das crianças e do meio já não são as mesmas, e que em virtude disto, as respostas de ontem não são forçosamente válidas e é necessário a todo custo reconsiderar os problemas. (...) Nós somos educadores que tentamos, dentro de nossas próprias aulas, fazer passar para a prática as ideias e os sonhos dos teóricos, que devemos assegurar a permanência das nossas funções, aplicando-nos a torná-las mais eficientes. Temos de fazer nascer o futuro no seio do presente e do passado, o que implica não num espetacular apelo à novidade, mas prudência, método e uma grande humanidade” (Freinet, 1977).

RESUMO

A Educação Integral tem sido considerada, nos documentos oficiais e em nossa sociedade, importante proposta para favorecer a formação humana. Sua implementação passa a ser um desafio que instiga à comunidade educativa a compreender o que se entende por Educação Integral, a repensar tanto o tempo escolar como a proposta pedagógica que assegure uma educação com apropriação de valores e conhecimentos produzidos ao longo da história da humanidade. Neste contexto, a presente pesquisa pretende contextualizar o cenário da Educação Integral no município de Rio Claro/SP, trazendo um histórico da sua implantação, qual sua fundamentação curricular, qual o perfil dos educandos e qual a concepção dos pais quando matriculam seus filhos em uma escola que oferece um Programa Educação Integral. A Educação Integral traz implicações no campo do currículo e dos saberes acumulados. Enquanto vice-diretora de uma escola pública da rede municipal de Rio Claro/SP, que participou do Programa Educação Integral (PEI), desenvolvi uma pesquisa qualitativa que, ao tomar como perspectiva metodológica a pesquisa narrativa de experiência do vivido (LIMA; GERALDI, 2015), considerei como objeto de estudo minha própria experiência nesse cargo em diálogo com a comunidade que fazia parte desse Programa. O objetivo geral da pesquisa foi compreender o sentido que tem para a comunidade escolar participar do Programa Educação Integral, priorizando as vozes de alguns sujeitos. Foram convidados a participar da pesquisa, alunos matriculados no PEI, pais e/ou responsáveis de alunos, professores. A produção de dados foi realizada a partir de: a) meu caderno de registro na função de vice-diretora, b) produções escritas dos alunos, c) fotos do acervo do PEI, d) diários de bordo dos professores, e também de documentos como: plano de ensino anual dos professores, legislações que norteiam o atual Programa Educação Integral, assim como sua origem, e as escritas dos pais produzidas no momento da matrícula dos filhos e nas reuniões. Como lições aprendidas durante a pesquisa, passo a compreender: que a educação integral está embricada na educação, nas questões relacionadas a formação humana, que enquanto educadores somos responsáveis pelo desenvolvimento dos sujeitos que permanecem em período integral na unidade escolar; a importância dos territórios para a educação, e para além dos fatores pelos quais os pais ou responsáveis matriculam seus filhos no PEI, tais espaços devem potencializar as práticas educativas, dentro e fora dos muros da escola e o intenso trabalho realizado com e nas oficinas, enquanto práticas que levem em consideração a integralidade do ser humano.

Palavras-chave: Educação Integral. Educação em Tempo Integral. Escola. Educação Humanizadora. Pesquisa Narrativa.

ABSTRACT

Integral Education has been considered an important proposition to promote human development in official documents and in our society. Its implementation becomes a challenge that stimulates the educational community to understand what is meant by Integral Education, to rethink both the school time and the pedagogical proposal that ensure education with the values appropriation and knowledge produced throughout human history. In this context, this research aims to contextualize the scenario of Integral Education in Rio Claro/SP, providing a historical overview of its implementation, its curricular foundation, the profile of students, and the parents' conception when enrolling their children in a school which offers Integral Education. The Integral Education has implications in the field of curriculum and accumulated knowledge. As a vice-principal of a public school in Rio Claro/SP, who participated in the Integral Education Program (PEI), I conducted a qualitative research using the narrative research methodology of lived experience (LIMA; GERALDI, 2015). I considered my own experience in this position as a study object in dialogue with the community involved in this program. The general objective of the research was to understand the meaning for the school community of participating in the Integral Education Program, prioritizing the voices of some subjects. Students enrolled in PEI, parents and/or guardians of students, teachers were invited to participate in the research. Data collection involved my notes in my record notebook as a vice-principal, student written work, photos from the PEI collection, teachers' logbooks, as well as documents such as annual teaching plans, legislation governing the current Integral Education Program, its origin, and written materials from parents during their children's enrollment and meetings. As lessons learned during the research, I come to understand that integral education is embedded in education, in issues related to human formation, that as educators we are responsible for the development of subjects who remain full time in the school unit; the importance of territories for education, and in addition to the factors why parents or guardians enroll their children in the PEI, such spaces should enhance educational practices, inside and outside the school walls and the intense work carried out with and in the workshops, as practices that consider the wholeness nature of human beings.

Keywords: Integral Education. Full-time Education. School. Humanizing Education. Narrative Research.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	O prédio do Projeto – meu primeiro contato	53
Figura 2	Porta de entrada do Projeto	53
Figura 3	Área externa do Projeto	54
Figura 4	Banheiro feminino	54
Figura 5	Espaço destinado para o gás e filtro de água	55
Figura 6	Entrada do Projeto - após melhorias	55
Figura 7	Início da reforma dos banheiros	56
Figura 8	Primeira Pauta da HTPC	78
Figura 9	A próxima HTPC	79
Figura 10	Registro da Ata da HTPC do dia 19/02/2019	80
Figura 11	Momento Planejamento	81
Figura 12	Registro da Ata da HTPC do dia 26/02/2019	81
Figura 13	Registro da Ata da HTPC do dia 22/04/2019	82
Figura 14	Registro da Ata da HTPC do dia 30/04/2019	83
Figura 15	Registro da Ata da HTPC do dia 14/05/2019	85
Figura 16	Registro da Ata da HTPC do dia 13/08/2019	86
Figura 17	Centro Educacional Carneiro Ribeiro	115
Figura 18	Centro Integrado de Educação Pública (CIEPs)	116
Figura 19	Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) – Rio de Janeiro	117
Figura 20	Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC's)	121
Figura 21	Centros Educacionais Unificados (CEU's) – São Paulo/SP	123
Figura 22	Vista dos espaços externos do PEI Victorino Machado	127
Figura 23	Atividades ciclismo realizada nas dependências do SEST/SENAT	156
Figura 24	Teatro sobre o Trânsito com o GEDUC (Guarda Educacional)	156

Figura 25	Palestra sobre coleta e descarte do óleo usado	157
Figura 26	Atividade na sala de Informática da escola sede	157
Figura 27	Visita monitorada à Escola Municipal Agrícola	158
Figura 28	Visita monitorada à Escola Municipal Agrícola – minhocário e meliponário	158

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Inventário de documentos	34
Quadro 2	Horário das Atividades dos Alunos	47
Quadro 3	Metas e Ações do Plano Pedagógico	65
Quadro 4	Metas e Ações do Plano de Infraestrutura	66
Quadro 5	Quantidade de HTPI a ser cumprida pelo professor	88
Quadro 6	Modelo para o registro das HTPI	89
Quadro 7	Pauta da HTPC ocorrida em 2018	155
Quadro 8	Cronograma das oficinas realizadas em 2019	163
Quadro 9	Avaliação aplicada aos docentes em 2019 (Parte 1)	185
Quadro 10	Avaliação aplicada aos docentes em 2019 (Parte 2)	185
Quadro 11	Avaliação aplicada aos docentes em 2019 (Parte 3)	188
Quadro 12	Avaliação aplicada aos docentes em 2019 (Parte 4)	190
Quadro 13	Avaliação aplicada aos docentes em 2019 (Parte 5)	191
Quadro 14	Avaliação aplicada aos docentes em 2019 (Parte 6)	193

LISTA DE ABREVIATURAS

CAIC's	Centro de Atenção Integral à Criança
CAP	Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico
CEI	Centro de Educação Infantil
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CEU's	Centro Educacionais Unificados
CF	Constituição Federal
CIAC's	Centros Integrados de Atendimento à Criança
CIEPs	Centro Integrado de Educação Pública
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializada de Assistência Social
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Escola Municipal
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
ETI	Escola de Tempo Integral
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GEDUC	Guarda Educacional
GREEFA	Grupo de Estudos Escola, Formação e Alteridade
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
HTPI	Hora de Trabalho Pedagógico Individual
HTPL	Hora de Trabalho Pedagógico Livre
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
BLDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONG	Organização Não Governamental
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEB I	Professor de Educação Básica I
PEI	Programa Educação Integral
PEI	Programa Ensino Integral
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PR	Programa Recriando
PROFIC	Programa de Formação Integral da Criança
PRONAICA	Programa Nacional de Atenção Integral à Criança
SED	Secretaria Digital
SEST/SENAT	Serviço Social do Transporte e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SME	Secretaria Municipal da Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	17
2. A CONTINUIDADE PELA PESQUISA NARRATIVA ...	22
3. MEMÓRIAS DA MINHA CONSTITUIÇÃO COMO VICE-DIRETORA DO PEI	36
3.1. A chegada dos professores	44
3.2. A organização do espaço de atuação	46
3.3. O processo formativo da vice-diretora	48
4. ARTICULAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO PROGRAMA EDUCAÇÃO INTEGRAL	57
4.1. A organização do trabalho pedagógico	57
4.2. Os espaços formativos dos professores	77
5. EDUCAÇÃO INTEGRAL OU TEMPO INTEGRAL: CONCEITOS QUE SE ASSEMBELHAM E PROVOCAM INDAGAÇÕES	91
5.1. Educação integral ou tempo integral: a relação com os projetos arquitetônicos	110
5.2. As legislações que norteiam a Educação Integral	127
6. AS MEMÓRIAS QUE SUBSIDIARAM A PESQUISA ...	141
6.1. As memórias da vice-diretora	142
6.2. Os diários de bordo dos professores	165
6.2.1. Diário de Bordo nº 1 – professora Talita	166
6.2.2. Diário de Bordo nº 2 – professor Vagner	171
6.2.3. Diário de Bordo nº 3 – professora Elisabeth	174
6.2.4. Diário de Bordo n. 4 – professora Melina	178
6.3. Momento da avaliação	184
6.4. As produções dos alunos	194
6.5. As produções dos pais/responsáveis	204
7. DE TODA A EXPERIÊNCIA DO VIVIDO, CHEGA O MOMENTO DAS LIÇÕES	218
REFERÊNCIAS	226
ANEXOS	

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho problematiza o Programa Educação Integral (PEI) de uma unidade educacional do município de Rio Claro/SP, apresentando o percurso histórico e suas derivações a partir da sua instituição, em meados de 2010. Para isso referenciam-se os documentos nacionais e municipais visando estabelecer um diálogo com os sujeitos que vivenciaram as propostas desenvolvidas em uma Unidade de Ensino que atende crianças em período integral nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

A temática despertou meu interesse na pesquisa, pois atuei por 4 anos na gestão de uma escola de período integral. Fui nomeada como vice-diretora de uma escola municipal que atende por volta de 800 alunos nas modalidades Educação Infantil (crianças de 3 a 5 anos), Ensino Fundamental séries iniciais (crianças de 6 a 11 anos), Educação de Jovens e Adultos (adolescentes a partir dos 15 anos - 1ª a 4ª série) e Educação Integral dividida em Programa Recriando¹ com crianças de 3 a 5 anos, e Programa Educação Integral (PEI) com crianças de 6 a 12 anos.

Assumi a vice-direção do PEI em 2017 e lá permaneci até 2021, ano em que assumi a coordenadoria pedagógica na Secretaria Municipal da Educação. Neste sentido, o trabalho que se apresenta trará um recorte do período em que atuei enquanto gestora de uma escola em que atende crianças no Programa Educação Integral (PEI).

Falar sobre Educação Integral não é algo tranquilo, pois ainda há muito o que pesquisar, pois tudo é bastante novo para o quadro da Educação, em específico na Rede Municipal de Rio Claro/SP, onde a Educação Integral está atrelada ao tempo integral. Assim a presente pesquisa pretende buscar mais conhecimentos sobre a temática, elencando referenciais teóricos que possam contribuir pensando na formação dos sujeitos que assim integram a modalidade.

A ideia de Educação Integral, tem como pressuposto garantir o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões, sendo elas: intelectual, afetiva, social, física e cultural. E para que isso ocorra, faz-se necessário um trabalho coletivo, que decorra com o envolvimento dos educandos, das famílias, dos educadores, gestores e comunidade, subsidiadas por políticas públicas e investimento na área.

¹ Programa Recriando (PR) e Programa Educação Integral (PEI) são nomenclaturas atribuídas pela Secretaria Municipal da Educação de Rio Claro/SP as classes que atendem as crianças no contra turno de algumas escolas da Rede Municipal.

No final da década de 1990, a Educação Integral passou a ser construída no Brasil, com uma concepção que propõe a constituição de políticas e práticas educativas inclusivas e emancipatórias. A partir do momento em que o educando passou a ser visto como um sujeito social, histórico e multidimensional, a Educação Integral ganhou força no sentido de integrar a escola ao seu desenvolvimento enquanto processo educativo.

Segundo Guará (2006), idealizar a perspectiva humanística da educação como formação integral, implica compreender todo o processo educativo, sendo este um pré requisito para a ampliação do desenvolvimento humano. E ainda Moll (2009) destaca que para garantir a qualidade da educação básica, faz-se necessário compreender a relação que se estabelece entre a aprendizagem das crianças e dos adolescentes com sua vida e com a comunidade.

No que se refere a Educação Integral, esta é uma proposta que deve ser assumida por todos os agentes envolvidos no processo formativo dos educandos. Desta forma, a escola se coloca na condição de ser e ter um espaço fundamental que assegure que os ali presentes e participantes tenham garantida uma formação integral. A escola deve assumir um papel articulador, onde as diversas experiências educativas trazidas pelos alunos possam contribuir, a partir de uma certa intencionalidade, para as aprendizagens e o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Mas toda esta intencionalidade está clara para os educadores envolvidos na Educação Integral, em específico aqueles que atuam na Rede Municipal de Rio Claro? Qual a visão dos pais e comunidade quando buscam matricular seus filhos e responsáveis nos PEI do município? E para os educandos, qual o sentido de permanecer na escola o dia todo? E a Secretaria Municipal da Educação, qual a linha de trabalho que segue, pensando na formação destes sujeitos? Estas são algumas das questões que irão nortear as discussões presentes na pesquisa.

Quando se busca o conceito de Educação Integral, fica evidente que o desenvolvimento do ser humano é o destaque central dos autores que assim apresentam a temática. O termo Educação Integral é utilizado de forma unânime pelos autores, sendo esta compreendida como uma formação integral.

Diante do que os autores apresentam sobre o conceito de Educação Integral, passo a questionar: será que a escola dá conta de atender aos pressupostos da Educação Integral? Será que os envolvidos no processo possuem como referência o que se espera

da Educação Integral? E quanto aos pais que matriculam seus filhos nas escolas de Educação Integral, qual conhecimento possuem quanto a formação de seu filho?

Considerando que a temática Educação Integral, ainda está em construção na Rede Municipal da Educação de Rio Claro, apresento alguns questionamentos que deram norte a pesquisa em questão. Considerando que o olhar principal da pesquisa será os alunos participantes do PEI, o problema de pesquisa se delimita nas seguintes questões: Como os alunos compreendem o Programa de Educação Integral? Como eles se reconhecem no PEI? Que relação estabelecem entre o PEI e a escola regular? De que modo se revelam os vínculos constituídos entre os sujeitos do PEI? Quais são suas narrativas?

Quanto ao objetivo geral pretendo compreender o sentido que tem para a comunidade escolar participar do Programa Educação Integral, dando prioridade às vozes de alguns sujeitos, sendo eles os professores, a vice-diretora, os pais e os alunos. Defini como objetivos específicos: ampliar a compreensão do conceito de Educação Integral; sistematizar a trajetória da implantação do Programa Educação Integral no Município de Rio Claro e as concepções que fundamentam e orientam as atividades do Programa, e analisar a experiência de uma vice-diretora responsável pelo Programa de Educação Integral em uma escola do referido município.

Frente a tudo isso, vale ressaltar que no momento que busco compreender o que é educação integral, como ela se dá, em quais espaços e qual a relação dos sujeitos envolvidos, passo a olhar para a minha própria concepção de Educação, ou seja, a Educação precisa ser integral, de tempo integral, inclusiva? Ou deveria ser apenas Educação e dar conta de tudo isso e muito mais.

Assumo como proposta metodológica a pesquisa narrativa de experiência (LIMA, GERALDI; GERALDI, 2015). Tal forma de pesquisa surgiu em virtude da insatisfação com as produções de campo na área da educação, que se caracterizam por falar *sobre* a escola, em vez de falar *com* ela e a *partir* dela (LIMA, GERALDI; GERALDI, 2015).

Essa perspectiva de pesquisa está voltada para os sujeitos que fazem a escola, pois as contribuições dessas pesquisas embasam os processos de formação e incidem sobre os principais interessados.

A pesquisa narrativa toma como objeto de estudo a experiência daquele que narra, no meu caso, eu vice-diretora da escola e pesquisadora que estive envolvida com

os outros (a comunidade educativa). Pretendo trazer minhas experiências entrelaçadas com as dos sujeitos participantes do PEI.

Trata-se de uma pesquisa narrativa na perspectiva do vivido, que segundo Oliveira (2016), explicita acerca da posição daquele que se arrisca a olhar para sua própria experiência sendo pesquisador de seu próprio fazer. Isto porque trata-se de um pesquisador implicado com o objeto de estudo. A valorização desta abordagem de pesquisa, segundo Oliveira (2016) faz pensar que:

Existe uma forte crença de quanto mais distante o pesquisador mantiver da pesquisa, quanto menos ele se envolver com a realidade da pesquisa, maior será a confiabilidade nos resultados. No entanto, tal cuidado tem produzido o que os autores Lima; Geraldi e Geraldi (2015) dizem se aproximar de uma caricatura, pois os sujeitos cada vez menos se reconhecem na pesquisa, no que se refere as suas práticas, seus saberes e fazeres. Pelo fato de existir certo teor de rigorosidade teórico-metodológico, em que o pesquisador deve manter-se distante, neutro do objeto pesquisado evitando assim o encontro de palavras e contra palavras, as conclusões produzidas por essas pesquisas, são autorizadas a expor, julgar, criticar, formatar e preservar práticas. Com isso, acredita-se que os dados pesquisados são mais válidos, pois o pesquisador se torna neutro. O perfil dessas pesquisas não contempla definitivamente os sujeitos que fazem a escola (p. 47).

Serão considerados participantes do projeto de pesquisa, a vice-diretora, professores, alunos regularmente matriculados, pais e responsáveis de alunos. Todos os participantes foram convidados a participar da pesquisa e mediante o aceite foram submetidos ao Comitê de Ética juntamente com o projeto que se transformou nesta pesquisa. Antecedendo o início dos trabalhos desta pesquisa, toda a documentação da aprovação do Comitê de Ética, também foi protocolada na Secretaria Municipal da Educação e após sua liberação deu-se início a produção de dados da pesquisa.

Freire (2015), autor ao qual tento alicerçar minha prática, explicita que somos sujeitos inconclusos e inacabados, que ainda temos a oportunidade de revisitar nossa formação, colocar nossas (pré)concepções em quarentena e tentarmos principiar nosso olhar para outra direção a fim de objetivarmos mudanças na forma de conceber novas aprendizagens.

O trabalho que aqui se apresenta traz consigo muita expectativa com relação à sua concretização, pois, trará indícios que poderão contribuir para repensar a identidade do Programa Educação Integral no referido município. Quanto a sua organização, após esta introdução – capítulo 1, assim se apresenta:

Capítulo 2 – descrevo como foi a escolha da metodologia utilizada na pesquisa. Tal pesquisa me deu a oportunidade em compreender o quanto é valioso falar *na/com* a escola ao invés de falar da escola. O local de fala faz todo um diferencial nesta forma de fazer pesquisa.

No capítulo 3 falo sobre a organização do trabalho pedagógico quanto a construção do projeto político pedagógico e as mudanças ocorridas com a implementação das oficinas, assim como os espaços formativos dos professores, compreendidos como as horas de trabalho pedagógico individual e coletivo.

Chegando no capítulo 4, apresento meu memorial de formação e faço um resgate desde o convite em assumir a vice-direção, passando pela chegada ao prédio escolar, conhecer os sujeitos com os quais atuei, considerando os dilemas enfrentados.

No capítulo 5 abordo os conceitos de educação integral e tempo integral, conceitos estes que se assemelham e provocam indagações, algo que no decorrer da pesquisa me promoveram inquietações no sentido em estar falando sobre um ou outro conceito, ou que na verdade talvez eles se complementassem, considerando o pressuposto de sua origem. Ainda neste capítulo, descrevo sobre os projetos arquitetônicos e a relação destes com a educação integral, assim como as legislações que norteiam a educação integral, tendo como referencial a Constituição Brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Plano Nacional da Educação e suas metas voltadas a educação em tempo integral e os Programas instituídos pelos governos Federal e Estadual. Muitos autores contribuíram para a elaboração deste capítulo pois foi possível estabelecer um diálogo entre o que estava previsto na legislação e o que ocorre no contexto educacional.

Indo para o capítulo 6, discorro sobre os materiais produzidos no decorrer do período enquanto estive como vice-diretora na referida unidade escolar. São registros oriundos dos diários de bordo dos professores, de avaliações realizadas pelos professores ao final do ano letivo, das produções escritas dos alunos, dos pais e responsáveis e meus próprios registros narrando o processo formativo pelo qual vivenciei.

Por fim, no capítulo 7 apresento o que considero ter aprendido enquanto pesquisadora – as lições, fazendo uma costura de todos os momentos descritos nos capítulos anteriores.

Encerro o trabalho com as referências utilizadas e com anexos contendo resoluções e instruções elaboradas pela Secretaria Municipal da Educação do município onde a pesquisa foi realizada.

2. A CONTINUIDADE PELA PESQUISA NARRATIVA

Antes mesmo de ingressar no Mestrado, passei a ter contato com a pesquisa narrativa em cursos de formação dos quais participei com professores coordenadores da rede municipal na qual atuo. A formadora, hoje minha orientadora, nos convidava a conhecer os trabalhos produzidos por ela e de suas orientandas, na forma de artigos e nos incentivava a realizar escritas a partir de diferentes propostas: após leitura de um texto, da exibição de um filme, documentário ou curta, através de cartas de Tarô, fotos, produções artísticas, relatos das demais participantes sobre as vivências escolares, enfim. Pouco compreendia que aquela forma livre de escrita, onde tínhamos a liberdade de colocar nossos pensamentos, expressões, sentimento era o início de algo que fui conhecer com mais propriedade no Mestrado, concomitantemente ao grupo de pesquisa ao qual faço parte, o GREEFA – Grupo de Estudos Escola, Formação e Alteridade. Nossas pesquisas têm como base os acontecimentos vividos no contexto escolar, de modo que contribuem para ampliar o conhecimento da Educação assim como para nossa própria formação, pois se trata de pesquisas nas quais estamos envolvidos.

Desta forma, a escolha pela continuidade em fazer pesquisa narrativa agora no Doutorado, faz sentido, pois também continuo pesquisando minhas experiências do vivido, olhando para a escola e os sujeitos que lá atuam, trazendo a voz dos outros que junto comigo constroem a escola, para que suas histórias ganhem outro patamar. Questões políticas são trazidas na pesquisa narrativa, pois estamos inseridos no cotidiano escolar e pesquisamos nosso próprio contexto assim como nossa própria atuação. Neste sentido passamos a valorizar aquilo que é produzido na escola incentivando outros docentes a estudar suas próprias práticas, tornando-se pesquisadores, e não consentir que sejam formatados por outros pesquisadores alheios ao seu trabalho, enfatizando situações que talvez pouco contribuam para revelar de fato o que se realiza nas escolas.

Tal pesquisa nos permite olhar para as dimensões singulares da vida e da escola. Para Lima, Geraldi e Geraldi (2015) a narrativa de experiência do vivido importa, pois

[...] havendo uma experiência significativa na vida do sujeito pesquisador, este a toma como objeto de compreensão. Essas pesquisas decorrem de uma situação não experimental, mas vivencial (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 27).

Esta abordagem, como já referido, me permite olhar para mim e minhas ações enquanto sujeito da pesquisa. Somos autoras criadoras e personagens (BAKHTIN, 2011) de nossas próprias pesquisas. A inexistência de um modo de fazer sem um passo a passo a ser seguido não quer dizer que em tal pesquisa há ausência de metodologia; somos convidadas a olhar nossas práticas, a investigar nossas ações, a extrair do diálogo entre os pares e os teóricos outros sentidos.

Quando optei pela pesquisa narrativa, a sensação que logo me percorreu foi estar à deriva, um movimento meio que sem rumo. No entanto, quando se está à deriva é preciso, momento a momento tomar decisões, fazer escolhas pensando nas possibilidades diante das circunstâncias. Passamos a compreender que estar à deriva não é sinônimo de movimentar-se para qualquer direção, e aos poucos é possível perceber que há escolhas e que estas não são arbitrárias. Assim acontece com a pesquisa narrativa, temos possibilidades de escolhas, e fazemos uso delas na medida em que dialogamos com as possibilidades que vão constituindo a história a ser narrada.

Nestas pesquisas buscamos uma compreensão. Trata-se de compreensão e não verificação, pois a “interpretação dos sentidos não pode ser científica, mas é profundamente cognitiva” (BAKHTIN, 2011, p. 399). Como bem afirmam Lima, Geraldi e Geraldi (2015) a respeito da metodologia de pesquisa narrativa: nada a comprovar, muito a compreender.

Pode-se dizer que é uma pesquisa na qual se afirma a importância do diálogo, da multiplicidade de vozes dos que me acompanharam no mundo da vida, na concretude da escola. No momento da construção da obra, em outro espaço e tempo, eu - a autora criadora² e pesquisadora -, promovo questões que nos levam a ampliar a compreensão de nossa própria prática no diálogo com todas essas outras vozes, sejam da comunidade escolar e ou com os teóricos que sustentam a compreensão que procuro. Neste sentido, a pesquisa narrativa nos leva irremediavelmente a ver nosso próprio processo formativo.

Outra característica da pesquisa narrativa é a possibilidade de extrair lições e conselhos os quais são produzidos no decorrer da própria pesquisa através do diálogo entre a experiência narrada e os estudos teóricos realizados após a vivência narrada. Este aspecto está atrelado à narrativa na perspectiva benjaminiana. O narrador retira da experiência o que ele conta, podendo ser sua própria experiência ou a que outros

² Mais adiante vou ampliar esta ideia.

relataram, passando a incorporar as coisas narradas à experiência dos ouvintes. Assim, a experiência se transmite porque nela vemos a potência de uma sabedoria. Sabedoria que é materializada pelas lições e que são transformadas em conhecimentos (*a posteriori*) tendo como pressuposto o próprio vivido e narrado. Como essa perspectiva reflete sobre o fato ocorrido, ela contribui tanto para a formação profissional de quem narra sua experiência quanto para a constituição desse sujeito enquanto pesquisador.

As narrativas de experiências educativas me oportunizaram diversas aprendizagens, eu, enquanto pesquisadora, aprendi a pesquisar estando envolvida diretamente com a pesquisa, isto me permitiu aprender mais sobre o exercício da minha profissão enquanto docente e meu lugar de vice-diretora, quando passei a ter um olhar mais apurado em relação ao vivido e agora investigado.

Como já sinalizado, tomei como objeto de estudo minha experiência enquanto gestora de uma escola de Programa de Educação Integral – PEI durante o período de 2017 a 2020 junto a Rede Municipal de Rio Claro, onde as vozes daqueles que lá estiveram poderão ser evidenciadas, na tessitura de um diálogo.

Neste percurso, costuro histórias. Histórias que procuram dar conta de algumas questões que me inquietam: por que os pais buscam matricular seus filhos em período integral? E aos professores qual compreensão possuem sobre o período integral e o que eles entendem sobre a educação integral?

Ao assumir uma pesquisa narrativa, implica ocupar o lugar de autora criadora pesquisadora para fazer um movimento exotópico sobre os nossos fazeres e dos outros e que ficaram documentados em diversos materiais produzidos no período estudado.

De acordo com Lima, Geraldi e Geraldi (2015, p. 5) a pesquisa narrativa se contrapõe a um fazer científico sustentado na racionalidade científica, na busca de grandes teorias universais que valorizam a abstração e generalização e a comprovação ou verificação. Ao produzir pesquisa nessa perspectiva metodológica, assumi uma responsabilidade ética, me comprometi com o que estava sendo produzido e responsabilizei-me com e pelos outros. Passei a assinar o que estava sendo produzido, assim como um artista assina sua obra. Segundo Faraco (2010)

Não tenho álibi na existência: ser na vida significa agir – eu não posso não agir, eu não posso não ser participante da vida real. E essa obrigação decorre de eu ser único e ocupar um lugar único: ocupo no existir singular um lugar único, irrepetível, insubstituível e impenetrável da parte de um outro. Sou insubstituível e esse fato me obriga a realizar minha singularidade peculiar: tudo o que pode ser feito por mim não poderá nunca ser feito por ninguém mais, nunca. O dever encontra a sua

possibilidade originária lá onde reconheço a unicidade da minha existência e tal reconhecimento vem do meu próprio interior – lá onde assumo a responsabilidade da minha própria unicidade (FARACO, 2010, *apud* BAKHTIN, 2010, p. 154).

Isto significa que nada me obriga, salvo quando eu a assumo do meu próprio interior.

Fazer pesquisa narrativa foi uma das maneiras de olhar não só para o processo formativo ao qual os sujeitos envolvidos estiveram expostos, mas olhar para o lugar que ocupam, o que pensam sobre determinado assunto, o que os leva a pensar e agir diante de determinadas situações e mais ainda, estabelecer um diálogo com autora criadora e pesquisadora, explicitando questionamentos acerca do lugar que ocupei enquanto vice-diretora.

A pesquisa narrativa está fundamentada numa concepção de ciência sustentada em Bakhtin (2011). Este autor nos convida a pensar numa heterociência, entendida como uma proposta de mudança de ponto de vista da própria ciência, nos termos de Dias (2015, p. 48) “é a virada do humanismo da identidade para o humanismo da alteridade, deslocamento da supremacia do eu para o ponto de vista do outro”. Torna-se imprescindível uma leitura outra do mundo, pois a heterociência não se faz do ponto de vista da identidade, pois é o outro que nos humaniza, nos convoca a ser “eu” na relação com este outro, dialogizando-nos. Pode-se dizer que tanto o pesquisador como o pesquisado são considerados sujeitos, onde o princípio da comunicação deve estar estabelecido, um homem³ que se comunica com outro homem, evidenciando uma ciência do diálogo, onde os sujeitos estão autorizados a falar. E nos termos de Geraldi (2015):

Escolher este novo caminho certamente implica abandonar a segurança dos enunciados para preferir as incertezas da enunciação; aceitar a subjetividade e a criação como terreno próprio da linguagem e seu movimento; enfim, preferir o acontecimento à estrutura, apostar na instabilidade para nela encontrar sentidos novos (GERALDI, 2015, p. 48).

Nesta perspectiva a heterociência convoca o outro para pensar o fazer científico, não no formato de uma relação pesquisador-objeto, mas numa relação de

³ Ao fazer uso da palavra homem, não estou me referindo ao gênero masculino, mas sim sinônimo de humanidade. Portanto, ao ler tal palavra, entenda que estão representadas também as mulheres, todas as pessoas do gênero humano.

sujeito-sujeito, o pesquisador e seu outro. Se diferencia da ciência positivista baseada na causalidade, na legalidade, na ordem e na estabilidade do mundo.

Nesta perspectiva a teoria dialógica se faz presente, reconhecendo-se a infinitude do processo dialógico, em que tudo o que foi dito dialoga com o passado e o futuro, ciente de que há singularidade e irrepetibilidade dos enunciados produzidos em cada diálogo (GERALDI, 2012). Pode-se afirmar que “todo enunciado é único, mas nenhum isolado” (SERIOT, 2009, *apud* GERALDI, 2012, p. 20). Assim, os acontecimentos que vivi junto com a comunidade do PEI são irrepetíveis, porém a partir deles podem surgir outros diálogos e compreensões sobre aquele vivido.

Retomo aqui a diferenciação entre método e metodologia. Um método, pode ser definido como “um conjunto de princípios de descoberta que, seguidos com rigor, levam a descobertas surpreendentes” (GERALDI, 2012, p. 24). Na perspectiva de pesquisa aqui assumida utilizamos sim de uma metodologia, a qual rompe com as amarras da rigorosidade do método para fazer novas descobertas que a princípio surgem de forma desordenadas e que *a posteriori* se ordenam por meio do diálogo. Como bem diferenciado por Geraldi (2012):

Dispor de uma metodologia é dispor de princípios, que precisam ser aliados à intrepidez, à astúcia, e à perspicácia. Dispor de um método é ter corrimãos definidos a caminhada para se descobrir o que previamente se conhecia, sem expor-se ao desconhecido (GERALDI, 2012, p. 24).

A heterociência volta-se para o singular, o local, o imprevisível e o implicado. Para ajudar a pensar este singular Bakhtin (2010) utiliza de itens lexicais *istina* e *pravda* que podem ser traduzidos como “verdade”. *Pravda* refere-se à verdade local, um acontecimento particular, singular, sujeito às restrições do momento e do espaço; *istina* está relacionada à verdade obtida por abstrações e generalizações tendo como referência aquilo que se repete nos acontecimentos particulares. Ter apenas como verdade a verdade *istina* é, segundo Bakhtin, uma herança do racionalismo. Neste sentido, isto nos leva a sustentar a busca pela verdade do particular, do singular, do acontecimento, do irrepetível. Retomo meus pensamentos sobre os acontecimentos que vivenciei no PEI, os quais foram únicos, porém enquanto pesquisadora consegui ampliar o entendimento dessa verdade singular, que não se pretende ser universal, mas que a partir das lições que irei apresentar ao final da obra poderão contribuir com outras pesquisas que problematizem estas questões, incorporando assim alguns conceitos e discussões abordados aqui e subsidiar a compreensão quanto a temática da educação integral.

Como já apresentado, se a heterociência procura pela compreensão, então ela busca a verdade (*pravda*) do singular, do particular, do acontecimento, do irrepetível, do mundo da vida, tendo como ponto de partida nosso lugar exterior na relação com os outros, oportunizando outros sentidos aos acontecimentos singulares e dos quais tivemos participação.

Como já afirmei, a metodologia que utilizamos - astuta, intrépida -, nos permite adicionar informações. Não se trata de uma sucessão de eventos, mas sim uma adição de fatos que nos leva a compreensão, e se assim entendemos daremos outro sentido ao que Bakhtin (2003) nos apresenta:

Não se pode mudar o aspecto efetivamente material do passado, no entanto o aspecto de sentido, o aspecto expressivo, falante pode ser modificado, porquanto é inacabável e não coincide consigo mesmo (ou é livre). O papel da memória nessa eterna transfiguração do passado. Conhecimento – compreensão do passado em sua índole inacabável (em sua não-coincidência consigo mesmo) (BAKHTIN, 2003, p. 396).

O passado passa a sofrer alterações quando novos aspectos são adicionados ao presente, informações antes não disponíveis ou ainda não articuladas, relacionadas. Trago aqui um exemplo disto, especificamente quando me debrucei sobre os registros que produzia durante o período da matrícula quando os responsáveis vinham a requerer a matrícula. Ao fazer a leitura de um desses registros minha memória me levou até aquele momento, na minha sala junto com aquela mãe a quem eu questionei o motivo pelo qual ela desejaria matricular seu filho no PEI. Sua resposta não se diferenciou das de muitas outras mães que informam que por conta de seu trabalho precisavam de ter um lugar onde deixar seu filho. Ao finalizar a matrícula esta mãe pediu para conhecer o PEI e aos poucos foi sendo revelado um lugar que esta mãe vivenciou enquanto criança, pois também havia sido aluna do antigo projeto. A cada sala que ela entrava um relato de memórias era feito pela mãe: “aqui funcionava a sala de desenho”, “nesta sala a gente descansava após o almoço”, “o campinho era para os meninos jogar bola”. Aos poucos tudo foi tomando outra configuração na minha cabeça, pois para aquela mãe, matricular seu filho no PEI não era apenas algo relacionado ao seu trabalho, mas sim algo que estava presente na memória afetiva dela, algo que teve relação com sua infância, que revelou na fala amável da mãe ter sido um lugar muito acolhedor. Assim, a releitura daqueles registros mobilizaram minha memória ampliando a compreensão daquela situação.

Enquanto pesquisadora inserida na pesquisa narrativa, qual deve ser nosso olhar para esta metodologia do singular das ciências humanas? É preciso ampliar os

contextos para que possamos compreender as particularidades, ou seja, desmembrar o que entendemos de modo efetivo, indissociável, revelando o que há em cada ato particular, próprio e autônomo para, posteriormente reconstruir esse desmembramento. Bakhtin (2003), propõe o desmembramento da compreensão em quatro atos.

Dialogo com Geraldi (2012, p. 36) que nos ajuda a compreender estes quatro atos: 1) a ação fisiológica de perceber os signos, pois um estudo bakhtiniano não existe sem a presença de um objeto a ser experienciado; 2) o reconhecimento do objeto ou a compreensão do seu significado no sistema da língua, ou seja, nos processos interativos entre o eu e o outro, a palavra deste outro torna-se palavra própria-alheia e na medida que aprendo outras palavras elas se tornam “minhas” por deslembração da sua origem. Aquilo que eu não reconhecia passo a conhecer para poder analisar. 3) A compreensão de seu significado num dado contexto (tanto imediato com mediato), pois numa conversa cotidiana os elementos não ditos se fazem presentes e estes precisam ser contextualizados para que possa dar sentido aos enunciados e, 4) a compreensão ativo-dialógica que não renuncia as anteriores, mas as ultrapassa, gerando as contrapalavras que são necessárias à compreensão e à análise. São passos que Bakhtin desmembrou apenas para um entendimento teórico, porém sabemos que todos esses passos estão imbricados, isto é perceptível ao manusear o material empírico que forma parte da pesquisa, que aos poucos revela-se através dos indícios, das pistas, e o quanto nosso olhar precisa estar atento aos detalhes, retirar o que está nas entrelinhas dos registros e, assim, poder dizer minha contrapalavra contribuindo com a compreensão do sentido da educação integral para os sujeitos envolvidos, aspecto que abordo neste trabalho.

A presença do diálogo, o olhar para o outro e o retorno para o eu, conhecer o passado para adicionar informações ao presente, a clareza pelo inacabamento faz com que nossa forma de realizar pesquisa nos convide a olhar para o conhecimento de outro ângulo, ainda assim com reverência, cientes de que a verdade do passado não receberá a chancela de finitude. Ainda estamos em construção, e a verdade *pravda* possui como característica a humildade do inacabamento, e isto é o que nos guia no cotidiano.

Anteriormente explicitiei a importância de resgatar as vozes que vão estar dialogando nesta obra, esta possibilidade está sustentada na obra de Bakhtin (2003), quando trata da literatura. Importa neste trabalho trazer a distinção que o autor traz a partir da literatura para compreender o sentido de polifonia. Assim, ao pensar na literatura ele apresenta duas modalidades do romance: o monológico e o polifônico. O monológico está

associado aos conceitos de monologismo, autoritarismo, acabamento. A categoria do polifônico está vinculada aos conceitos de realidade em formação, inconclusibilidade, não acabamento, dialogismo, polifonia.

Pensando nas categorias trazidos por Bakhtin (2003) é possível afirmar que na pesquisa narrativa cabem os conceitos de dialogismo e polifonia, pois as personagens têm voz, voz que materializa a consciência. Vozes que se articulam para deixar em evidência, por exemplo o sentido do PEI para alunos e responsáveis. Isto mostra uma diversidade de posturas e posicionamentos perante o sentido do PEI na vida das crianças, porém, nenhuma é colocada em um patamar maior que as outras, todas elas estão lá, todas importam para a construção e materialização da pesquisa. Enquanto pesquisadora me debruço em resgatar a sabedoria que desses diálogos importam para pensar no PEI.

Para poder realizar todo esse movimento com o material empírico, importa neste momento falar de uma categoria fundamental explicitada por Bakhtin (2003) que é a exotopia. Entendi que ao fazermos pesquisas narrativas evidenciando nossas experiências do vivido, precisamos olhar para nossos dados e, para nós mesmos (sujeitos da própria pesquisa) com distanciamento. No meu caso, olhar para a vice-diretora que fui como “uma outra”, uma vez que para Bakhtin, não pode existir coincidência de consciências. Assim, é preciso me afastar e tomar posição em relação a aquela que fui na gestão do PEI. Não se trata de um movimento como reflexo de espelho, mas sim um desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior. Sobre a constituição do eu no outro, Lima, Geraldi e Geraldi (2015) dizem ser possível encontrar em Bakhtin (1993) elementos que oportunizam compreender como os sujeitos se constituem. Existe uma fronteira entre a nossa experiência individual e o excedente de visão dos outros, no entanto são estes outros que nos complementam, que nos compõem como sujeitos sociais. A história do outro passa a ser a minha história, elas se inter cruzam, revelando a si e desvendando o outro, no entanto, o que retorna a mim traz consigo os valores alheios. É o “excedente de visão” que Amorim (2003) auxilia na compreensão quando afirma que “não posso me ver como totalidade, não posso ter uma visão completa de mim mesmo, e somente um outro pode construir o todo que me define” (p. 24).

Bakhtin (2003) diz que devemos entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver naturalmente o mundo a partir dele, tal qual ele o vê. Devo me colocar no lugar dele e, depois de ter retomado meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão

que vejo desse meu lugar que se descortina fora dele. Esse é um lugar de exotopia. Segundo Amorim (2003):

Assim, o pesquisador ocupa um lugar que não é o lugar do outro, mas o seu próprio lugar. O meu olhar sobre o outro não coincide nunca com o olhar que ele tem de si mesmo. Enquanto pesquisador, minha tarefa é tentar captar algo do modo como ele se vê, para depois assumir plenamente meu lugar exterior e dali configurar o que vejo do que ele vê (AMORIM, 2003, p. 14).

E nesta relação *eu-outro* constrói-se a ideia de alteridade. Amorim (2003) atribui a alteridade, uma dimensão de estranheza, algo que não basta apenas elencar as diferenças entre os sujeitos, mas a partir de um distanciamento, reconhecer: “perplexidade, interrogação, em suma, suspensão da evidência” (2003, p. 26). Esse outro só será compreendido quando passo a enxergá-lo como um estranho, quando não me identifico com ele na medida que este é contemplado outro renasce num movimento cíclico. Enquanto pesquisadora me posiciono dizendo o quanto é difícil realizar este movimento exotópico, me colocar no lugar de fora como uma estranha perante aquilo que foi vivido na vida concreta do PEI. Exemplifico resgatando memórias quando questionava os professores sobre a compreensão do conceito de educação integral, no entanto eu também estava me questionando.

Anteriormente fiz referência a ideia de autora criador a partir da perspectiva bakhtiniana. Bakhtin (2010) fala em autor pessoa e autor-criador, e os distingue quando diz que o autor pessoa é o escritor, e o autor-criador aquele que arquiteta, que compõe a obra. Todo autor-criador tem algo a dizer a partir do lugar que ocupa e toma para si determinados valores. Cabe a ele a organização estética de sua obra. Quando realizamos pesquisa sobre nossa própria prática precisamos fazer escolhas, as quais são feitas pelo autor-criador, que, através do seu olhar exotópico passa a ter outra visão considerando o lugar vivido.

Ao tomar o objeto de estudo passamos a ser autores criadores e protagonista/herói da pesquisa, já que somos sujeitos da pesquisa ao pesquisar nossa própria prática. Segundo Bakhtin (2010, p. 79), o autor é “aquele que pensa teoricamente, contempla esteticamente e age eticamente”. Desse modo, é o autor que busca, através da relação enunciativa, uma totalidade de sentido na unidade da obra. Autorar significa “dizer por si”, ou seja, ser o responsável pelo ato, pelo discurso, é “orientar-se na atmosfera heteroglósica; é assumir uma posição estratégica no contexto da circulação e

da guerra das vozes sociais” (FARACO, 2009, p.87). É trabalhar nas fronteiras e o autor nunca estará sozinho, pois ele se movimenta entre um agrupamento de diferentes vozes sociais por meio de tensionamentos (criativos e responsivos) para enunciar sua palavra e manter sua posição autoral.

Assim temos, um autor pessoa o escritor e o autor-criador. É este autor-criador quem estabelece e dá forma ao objeto estético: recortando, organizando e reorganizando os acontecimentos da/na vida.

Ocorre uma organização estética na autoria, no entanto esta estética não está relacionada à beleza, no sentido do bonito, belo, mas sim a um projeto arquitetônico que estrutura o discurso. Esta estética é o acabamento que o autor-criador dá ao acontecimento do agir humano provocado pela interação do/com os outros. Tal acabamento é sucedido entre o dialogismo das vozes do autor e do outro, que o completa, afirma, discorda ou o refuta. Retomo novamente minhas memórias quando me dediquei às leituras dos materiais produzidos enquanto estive na vice-direção do PEI, selecionando trechos das escritas dos pais/responsáveis, relendo os registros dos professores, colocando *post-its* nos diários de bordos dos professores anunciando que ali era algo que precisava me debruçar com olhar mais atento, trazendo os indícios que as crianças pontuavam em suas escritas dizendo o quanto aquele espaço do PEI era importante para elas. Foi assim que aos poucos, avançando e recuando, solicitando ajuda a minha orientadora para que através do seu olhar também pudesse constituir o meu olhar de autor criador.

E foi nesse movimento de me debruçar com esses materiais que consegui me enxergar como autor-criador. Isto implica assumir uma posição estético-formal, axiológica diante da obra. Ora posso estar diante da concordância de um fato e em outro momento tecer críticas ao mesmo, como explicitarei acima. É, segundo Faraco (2009) “esse posicionamento valorativo que dá ao autor-criador a força de constituir o todo: é a partir dela que se criará o herói (personagens sujeitos da obra) e o seu mundo e se lhes dará acabamento estético” (p. 89). Será o autor-criador quem dará forma ao conteúdo; ele não será apenas aquele quem registra os eventos da vida, mas considerando sua posição axiológica, fará recortes e reorganizará os fatos de maneira estética, ou seja, será um elemento da obra.

E articulando a ideia de autor-criador é importante pensar na produção dos dados já que para entrar nesse movimento realizado pelo autor-criador se faz necessário garimpar os mesmos. Assim, o pesquisador passa a ser um arqueólogo (LIMA;

GERALDI; GERALDI, 2015), pois ele busca nos fragmentos aquilo que irá compor o todo ou parte maior dele, como explicitado anteriormente.

Para poder assumir esse movimento de autoria valorativa e poder garimpar os dados produzidos nos inspiramos em Ginzburg (1989). Ginzburg (1989) ao final do século XIX, mostrou o surgimento de um paradigma de construção do conhecimento nas Ciências Humanas, intitulado por ele de paradigma indiciário. O autor utilizou dos métodos de Morelli, de Sherlock e de Freud para fazer uma analogia, enfatizando que minúsculos detalhes dão abertura para uma realidade mais profunda, algo que outros métodos não dariam visibilidade a tais detalhes. Segundo Ginzburg (1989, p. 98) “esses detalhes podem ser sintomas para Freud, ou chaves de mistérios para Sherlock, ou caracteres distintivos de pintura para Morelli”.

É possível compreender que esse paradigma, tem sua importância na interpretação dos detalhes, nas pistas e nos sinais, muitas vezes tidos como secundários e irrelevantes, no entanto são fundamentais para a compreensão de uma dada realidade. Ginzburg (1989) apresenta que “o conhecedor da arte é comparável ao detetive que descobre a autor do crime” (p. 145), assim, as “pistas talvez infinitesimais permitem captar uma realidade mais profunda de outra forma inatingível” (p. 150).

Diante do exposto sobre o paradigma indiciário, qual seria o motivo pelo qual nos inspiramos nele? De que forma temos nos apropriado do paradigma indiciário em nossas pesquisas? Nos inspiramos ao afirmar o movimento de procurar indícios para tecer a obra, para articular, para definir as escolhas que vamos fazer.

Em nosso grupo de pesquisa, GREEFA, nos inspiramos no paradigma indiciário para procurar pistas que contribuam com a produção de nossa obra.

Peres e Chaluh (2020) afirmam que no nosso grupo nos inspiramos no paradigma indiciário no momento da construção da trama da produção escrita, pois ele nos possibilita encontrar pistas para construir e reinventar acontecimentos vividos que entrelacem com aquilo que queremos narrar. Buscamos, em nossos registros e nas nossas memórias, aquilo que de alguma forma ficou gravado e que insiste em retomar nossas lembranças valendo-se de imagens constantes que se transformam em escritas às quais são alinhavadas ampliando nossa compreensão justamente daquilo que desejamos melhor entender. É deste emaranhado de acontecimentos que, ora um fato nos escapa e ora ele se repete, que encontramos o fio da nossa trama e aos poucos tecemos nossa obra.

Para Peres e Chaluh (2020) a trama é entendida como uma costura, uma reconstrução do sentido de um acontecimento. Ao construir essa trama, o pesquisador busca, em suas leituras, sinais, detalhes que evidenciem sua memória. Assim ocorre também em seus registros, há uma busca por achar um sentido diferente daquilo que até então era visto como algo isolado. É durante esta busca que outras transformações acontecem, passamos a ser o autor-criador e destas buscas isoladas vamos compondo a obra. Pouco a pouco uma nova composição vai dando formato a obra, permeada por diferentes vozes, que trará outra dimensão e compreensão dum determinado acontecimento.

Trata-se de um exercício constante, de refinar o olhar, de ler nas entrelinhas, de “farejar” aquilo que não está em evidência. E assim nos debruçamos em nossos registros, com canetas marca textos de diferentes cores, fixando postites, fazendo anotações do que foi lido e nos levou a pensar. Nosso objetivo é compreender aquilo que temos vivido para dar outro sentido, e para isso fazemos escolhas que enunciem as relações dialógicas constituídas no fato vivido. Diante da nossa perspectiva teórica, é necessário construir uma trama que dê conta das vozes dos sujeitos (BAKHTIN, 2010), com quem temos comungado nossas experiências do vivido, como já referido.

No entanto, nem todas as situações vividas foram registradas nos materiais de pesquisa e, para recuperá-las é que preciso que tenhamos “faro, golpe de vista, intuição” (GINZBURG, 1989, p. 179) que trará possibilidades para completar a trama da história que estamos contando. Tal intuição a qual Ginzburg (1989) se refere, dentro do paradigma indiciário é aquela fundamentada na inferência, na percepção das entrelinhas, no silêncio, nas trocas de olhares, nos suspiros mais profundos, algo que nos parecem irrelevantes, mas que complementam os registros escritos do pesquisador, aquilo que não foi propriamente dito, mas que tem sentido.

Em nossos encontros coletivos do GREEFA temos nos deparado com estas situações, aquilo que muitas vezes foge aos olhos do pesquisador talvez por estar tão envolto na pesquisa, temos os pares que auxiliam a enxergar e dar outro sentido aquilo posto; há um confronto com as vozes deste coletivo contribuindo assim com a produção da obra.

Ao posicionarmos como autor-criador e nos inspirarmos no paradigma indiciário, não corremos o risco de apegar-se em leituras isoladas. Suas leituras são realizadas com o intuito de trazer pistas, sinais, indícios que possam dar sentido às

questões que demandam o que foi vivenciado pelos sujeitos. Somos tomados por um olhar que compila, agrega significados, de modo que dessa leitura indiciária arquitete uma composição entremeada pelas diferentes vozes, cujo propósito é ampliar o sentido e a compreensão dos acontecimentos (PERES, CHALUH, 2020).

O movimento que realizamos em nossas pesquisas narrativas, nos fazem olhar para o vivido, que podem estar registrados em documentos e em nossa memória e, a partir deles, poder compreender os processos da vida e dela tirar lições para a posteridade, como afirmado anteriormente. Lições que são os aprendizados que o próprio pesquisador professor retira de sua narrativa e tem a pretensão de aproximar o mundo vivido do mundo teórico. Nas narrativas de experiência é possível extrair uma moral, um conselho, uma lição (BENJAMIN, 1994).

Retomando a questão do inventário de dados, este consiste em organizar os documentos e as novas informações obtidas em função da retomada da história e do tema. Segundo Lima, Geraldi, Geraldi (2015, p.18) “peça fundamental de apoio à memória na reescrita da narrativa”. Nossas memórias e a dos terceiros são essenciais para a composição das narrativas. A cronologia dos acontecimentos é determinada pelo inventário, o que auxilia muito na análise posterior. Nesta pesquisa, irão compor meu inventário:

- caderno dos professores (diário de bordo),
- caderno da vice-diretora, atas dos HTPC de 2019,
- os Planos de Ensino (2017 a 2020),
- escritas dos alunos,
- as escritas dos pais coletadas no ato da rematrícula e matrícula dos filhos no PEI.

Ainda considero como documento a Resolução SME 013/2019 de 15 de outubro de 2019 que cria e organiza o Programa Educação Integral nas escolas municipais de Rio Claro/SP (Anexo 3).

Materiais estes que foram sendo produzidos durante os anos que estive como vice-diretora no PEI, e estão elencados no Quadro 2, intitulada Inventário de Documentos.

Quadro 1: Inventário de documentos

Material	Período	Descrição
1. Diários de Bordo	2019	4 cadernos de registros
2. Registros da Vice-Diretora	2017 – 2019	3 cadernos de registros

3. Atas de HTPC	2019	Registros das reuniões de HTPC
4. Planos de Ensino	2017 – 2020	Planos elaborados nos anos de atuação enquanto vice-diretora
5. Escritas dos Alunos	2020	Nove Produções escritas realizadas pelos alunos
6. Escritas dos Pais	2019	Escrita realizada pelos pais no ato da rematrícula e matrícula

Fonte: Materiais produzidos enquanto estive na vice-direção do PEI (2017-2020)

Num outro momento da pesquisa, por volta do segundo semestre de 2020 realizei levantamento bibliográfico utilizando para isso as ferramentas do Google Acadêmico. Como palavra-chave utilizei educação integral e assim fui selecionando apenas artigos. Outros artigos vieram juntamente com esta seleção inicial, em específico aqueles cujo destaque era o tempo integral e o período integral. Mais uma vez pude constatar que o período ou tempo integral estão atrelados à educação integral, ou vice-versa. Neste primeiro filtro não fiz um recorte quanto ao período, e assim os artigos datam de 2002 até 2019. Na medida em que realizava as leituras dos artigos encontrados, consultava suas referências e novas buscas foram sendo realizadas. Minhas leituras estiveram direcionadas ao resumo dos artigos selecionados e na medida que este se aproximava da minha pesquisa a leitura era realizada na íntegra. Estes artigos foram essenciais para que eu pudesse conhecer autores, entender conceitos, rever meus objetivos, aprofundar conhecimentos.

3. MEMÓRIAS DA MINHA CONSTITUIÇÃO COMO VICE-DIRETORA DO PEI

Assim como todos que atuam na educação a constituição de nossa carreira está atrelada a uma trajetória histórica, a qual hoje consigo reconhecer como um processo formativo que teve início quando finalizei o magistério. Logo após a conclusão do curso ingressei como professora eventual, e no segundo semestre de 1992 tive meu primeiro contrato firmado como professora de creche em um berçário da rede municipal de Rio Claro/SP. A partir de então tornei-me professora de escola pública, embora tenha tido a oportunidade em ser contratada em um colégio particular do município, optei em seguir com minha carreira na rede pública municipal.

Em 1994 passei no vestibular no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na UNESP de Rio Claro/SP e concluí a graduação naquilo que eu almejava desde o magistério, uma escolha que teve início a partir das aulas de Ciências do Ensino Fundamental e reafirmada com as aulas de Biologia no Magistério. Recordo-me com carinho dos professores que me impulsionaram pela escolha desta graduação.

Durante a graduação (em período integral), mantive meu contrato na rede municipal, mas agora atuando na Educação de Jovens e Adultos (EJA), outra experiência que validou ainda mais a escolha em ser professora de escola pública. Finalizo a graduação e logo me efetivo como professora do Ensino Fundamental - séries iniciais e a Biologia sempre presente em minhas aulas nos processos de alfabetização tanto de crianças quanto dos adultos, pois continuava a lecionar na EJA.

Logo percebi que minha primeira graduação não daria a oportunidade em atuar na gestão escolar, e assim parti para a segunda graduação em Pedagogia em uma faculdade particular, não mais na minha cidade. Era nas viagens diárias, curtas e noturnas que organizava minha rotina de sala de aula, trocando experiências com outras professoras que viajavam na van, algumas em final de carreira desejando um diploma de nível superior apenas para a progressão e outras recém formadas cheias de vitalidade com um repertório de sugestões de atividades as quais muito interessava a todas.

Concomitante a segunda graduação, realizei especialização em alfabetização e assim dei continuidade ao meu processo formativo, finalizando um curso e iniciando outros, alguns de curta duração e outras especializações como gestão escolar, educação de jovens e adultos, educação especial, cursos os quais iam surgindo na medida que sentia

necessidade de formação. Tornei-me mestre em Educação em 2016 e agora finalizando o Doutorado consigo olhar para todo meu percurso formativo e concordar com Freire (2015) quando ele diz que somos sujeitos inconclusos.

Nestes 31 anos de carreira tive a oportunidade em atuar na sala de aula, na coordenação pedagógica, na vice-direção de escola e na Secretaria Municipal da Educação (2009 a 2016) como Coordenadora do Ensino Fundamental, e desde 2021 até os dias atuais, enquanto coordenadora geral do Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico (CAP). Atuar em escola pública é saber que a cada dia um desafio se constitui, ora na formação de professores, ora na gestão de funcionários, nas questões políticas que permeiam o campo da educação, gerir recursos financeiros e atender a comunidade de modo que o propósito é a oferta de Educação de qualidade para todos.

Atuar na rede pública também é um convite a voltar o olhar para nós mesmos, conhecer limites, ampliar fronteiras, entender o sistema e validar escolhas, como esta em que optei por narrar um pouco do trabalho que realizei em uma escola que atende alunos em período integral.

Final de 2016 e início de 2017, momento de transição entre o governo municipal, troca de administração e encerramento das minhas atividades enquanto Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental junto ao Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico – CAP na Secretaria Municipal da Educação de Rio Claro.

Incertezas rondando meu mundo pedagógico, no entanto a certeza que a sala de aula traria novas aprendizagens, novos desafios, novos horários, nova organização na rotina diária, enfim novas vivências. Confesso que senti medo do retorno à sala de aula, pois há 12 anos que não atuava diariamente com turmas de alunos, mas a visão de um porto seguro estava sim me acalentando. Diretora da escola me chama e diz: “Vou atribuir para você os dois primeiros anos da escola, pois os pais não te conhecem e não irão solicitar troca de professora caso tenham algum problema”. Como assim ter algum problema? Não é só voltar para a escola, se apresentar aos pais, conhecer os alunos, planejar, avaliar, replanejar? O medo transformou-se em pavor e questionei sobre quais seriam estes problemas: a diretora explicou que a escola possui muitos professores afastados que exercem funções em outras unidades escolares e, assim, seu quadro de professores tinha como característica professores substitutos os quais chamamos de

Quadro 2⁴, onde a rotatividade é muito frequente na medida que o titular da classe se afasta ou retorna as aulas, e os pais por sua vez, organizam-se em comissões e procuram a direção pleiteando o retorno, ou a saída, daqueles professores com os quais não concordam.

Enquanto Coordenadora Pedagógica do CAP (entre 2009 até 2016), recebi vários pais solicitando troca de professores, estive em escolas mediando este diálogo entre equipe gestora e a comunidade, mas não podia imaginar que eu seria ou estaria sob o olhar questionador dos pais. Assim, o nível de receio começou a ganhar intensidade, no entanto achei perfeita a postura da diretora em me alertar daquela realidade que ocorria frequentemente em sua escola.

Todo esse movimento ocorreu entre dezembro de 2016 quando as escolas organizam as atribuições de aulas para o ano letivo seguinte, e fevereiro de 2017 onde fui orientada a tirar minhas férias, pois o retorno para a sala de aula, algo já certo, iria complicar ainda mais se iniciássemos as aulas com uma professora eventual e depois eu assumisse minhas turmas. Assim, uma quinzena de férias solicitadas, deferidas e suspensas em menos de uma semana, pois fui convidada a assumir, enquanto vice-diretora, a gestão de um Projeto⁵ vinculado à uma Unidade Educacional.

De pronto aceitei o convite, tornando-me vice-diretora e na primeira reunião com o diretor da escola a qual o Projeto fora vinculado, tomei conhecimento do novo desafio ao qual estaria por vir. Em conversa o diretor falou: “Estou muito feliz que você virá trabalhar conosco, aceitei a proposta da Secretaria em vincular o Projeto à nossa escola com a condição de que eu pudesse escolher esse vice para conduzir os trabalhos no Projeto. Assim, você foi escolhida por mim e aprovada pelo Conselho de Escola, e como primeira tarefa você deverá buscar informações sobre e como conduzir o Projeto, pois não nos foi passado muitos detalhes e estamos um pouco perdidos quanto a isso. Minha única orientação a você é que tudo o que pensar em fazer lá no Projeto seja primeiramente comunicado a mim, pois preciso saber com antecedência todas as ações que pretende realizar”, algo que ainda trago na memória, a alegria pela acolhida e as orientações do diretor.

⁴ Quadro 2 são professores efetivos na Rede Municipal de Ensino de Rio Claro, que assumem as aulas dos professores também efetivos (Quadro 1) que se afastam de suas aulas para exercerem as funções de Suporte Pedagógico, tais como vice-diretor, professor coordenador ou coordenador pedagógico.

⁵ Intitulado como Projeto Sol Nascente, nome herdado da Secretaria Municipal da Ação Social, será o objeto de estudo da pesquisa e no decorrer do trabalho trarei detalhes do mesmo.

Findada esta breve reunião recebi as chaves do Projeto e fui orientada pelo diretor a conhecer o espaço, ver o que havia de registros, materiais, ter o primeiro contato. Isto porque o Projeto funciona em outro prédio, no mesmo bairro, aproximadamente uns quatro quarteirões de distância da escola. Esse tipo de organização é chamado no contexto de nossa rede como anexo da escola.

Lá fui sozinha. Fiquei aguardando a chegada do diretor que havia ficado na escola para atender uma mãe e logo recebi uma ligação da secretária da escola dizendo que não aguardasse o diretor pois iria demorar. Ainda a secretária informou que eu olhasse tudo e depois retornasse à escola para relatar. Para minha sorte não entrei sozinha, pois o medo do incerto veio me acompanhar: o que eu deveria olhar? por onde começar? onde mexer primeiro ou onde não mexer? O pulsar do coração se intensificava a cada cadeado que eu abria. Pronto, abri e entrei no refeitório do Projeto e de imediato soube o que eu teria que olhar. Um lugar escuro, com trincas nas paredes, pintura desbotada, pisos das salas soltos e lascados, uma sala de aula com infiltração e toda mofada, umas plantinhas murchas suplicando por água, pois o prédio tinha ficado fechado por dois meses, de dezembro do ano anterior até início de fevereiro do ano corrente, em virtude das férias escolares. Assim, fui abrindo as cinco salas, iluminando e arejando o ambiente e bebendo água junto as plantinhas, pois a elas me igualei naquele momento: murcha, imóvel e quase sem vida! Meu momento de hidratação foi breve, pois deveria seguir as orientações do diretor, olhar tudo para informá-lo. Abri os armários da secretaria e listei os poucos materiais pedagógicos que encontrei, tesouras, cola, fita crepe, lápis de cor, giz de cera, cadernos, folhas de sulfite, canetas, borrachas e apontadores. Puxei as gavetas dos prontuários e encontrei os documentos dos alunos e dos funcionários. Sob a mesa uma pasta contendo os nomes dos alunos matriculados para aquele ano (2017) e uma relação de nomes e telefones dos funcionários. Nas salas de aula havia armários de alvenaria e fui abrindo cada um me deparando com coisas que haviam sido deixadas para trás, desenhos das crianças, cadernos usados, tocos de lápis, apagador sem feltro, cacos de giz, colchonetes, revistas recortadas, livros de história surrados e muita poeira. A cozinha estava mais organizada com suas panelas emborcadas, os pratos e talheres dispostos dentro dos armários com suas portas semi abertas revelando a necessidade de manutenção naquele espaço. Fui visitar a área externa e me deparei com um campinho onde o verde do mato dizia que tinha tomado conta daquele terreno enquanto aguardava o retorno das crianças, pois encontrei indícios de que ali era um espaço bem utilizado pelos alunos, bola

furada, potinhos rachados, braço de boneca, rodas de carrinhos, pipa emaranhada no alambrado e outros objetos reveladores de uma infância deixada para trás e o ingresso numa vida duvidosa. Diante destes últimos indícios pude concluir que o lugar não utilizado é sim ocupado!

Narrando assim parece que foi apenas um momento de visita ao prédio do Projeto, mas quando me dei conta já era final de tarde e ainda teria que voltar até a escola para conversar com o diretor e relatar o que eu havia encontrado. Peguei o telefone e liguei dizendo que talvez precisasse de mais um dia para olhar com mais detalhe para todo o Projeto, no entanto já antecipei que estava um pouco assustada com as condições do prédio. Do outro lado da linha ele falou: “Fica tranquila a gente arruma tudo certinho para que você possa fazer um bom trabalho!” A sensação de alívio veio assim que desliguei o telefone, pois não estava sozinha diante de tantos desafios, no entanto naquele momento, me vi ímpar, então sentei e desabei a chorar, pois a angústia e o pensar por onde começar bateu forte. Mas como nada é por acaso, sentei ao lado da plantinha que não mais estava murcha, mas sim dizendo para mim: “Você vai conseguir, vamos dar cara nova para este espaço”.

Assim foram os outros dois dias da semana, abrindo e fechando armários, jogando coisas fora organizando o que já era possível de ser organizado, mas, ainda sozinha, pois os funcionários estavam de férias e retornariam somente na outra semana. Eu continuava com a companhia da plantinha que agora tinha recebido um fertilizante, um espaço no sol da manhã, água e uma leve poda nas folhas secas.

Creio que aqui vale alguns parágrafos explicativos para que o leitor possa compreender o antes e o agora deste espaço onde o Projeto está localizado. Desde 2009 os prédios que atendem os Projetos foram repassados à Secretaria Municipal da Educação com a incumbência de dar manutenção, atender a comunidade, efetivar funcionários e inserir professores nas atividades trazendo como interesse o atendimento para a área educacional. Anterior a este período os prédios dos Projetos eram mantidos pela Secretaria Municipal da Ação Social, com seus funcionários, sem professores e com olhar voltado ao assistencialismo. Estes foram os relatos que obtive em conversa com alguns funcionários mais antigos e com a coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal da Educação que atendia o Projeto. Na gestão entre 2009 até 2016, quando a Secretaria Municipal da Educação assumiu os seis prédios que atendiam os projetos até então vinculados à Secretaria da Ação Social do município, implantou a figura do Coordenador

Pedagógico para atuar e cuidar da parte administrativa pedagógica, um em cada unidade, mas todos ligados ao Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico – CAP na Secretaria Municipal da Educação.

Desta forma as seis coordenadoras realizavam suas atividades cada qual em seu Projeto e uma vez por semana se reuniam na Secretaria Municipal da Educação com a Diretora Pedagógica do CAP para passar informações, buscar orientações em específico sobre questões de recursos humanos dos funcionários e realizar trocas pedagógicas entre elas. Busquei por registros destas reuniões realizadas na Secretaria Municipal da Educação, mas não encontrei, novamente apenas relatos e minhas vivências, pois foi um período em que também estive na Secretaria Municipal da Educação, no CAP, enquanto coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental.

Em 2017 com o início da nova gestão, troca de governo municipal, estes seis projetos foram mantidos, no entanto foram vinculados às escolas mais próximas onde os prédios estavam localizados. Os seis diretores das escolas que mantinham projetos foram chamados até a Secretaria Municipal da Educação, informados sobre a nova maneira como os projetos seriam conduzidos e convidados a assumir, ou não, cada qual um projeto. Para isso eles teriam autonomia para nomear mais um vice diretor o qual seria destinado a cuidar das atividades administrativas e pedagógicas do projeto, deixando de ter a figura do coordenador pedagógico vinculado ao CAP, e dependendo do número de alunos matriculados nos projetos as escolas passariam para a categoria de complexidade⁶, e as matrículas dos alunos seriam duplicadas no sistema para o recebimento dos recursos do governo federal junto ao Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE⁷. Não houve recusa por parte de nenhum dos diretores, e desta forma fui convidada a assumir a vice-direção do Projeto Sol Nascente, que fora vinculado à E.M. Prof. Victorino Machado, localizado num bairro de periferia, que atende alunos da Educação Infantil – Etapas I e II (de 3 a 5 anos); Projeto Recriando (alunos da Educação Infantil em Tempo Integral); Ensino Fundamental – Séries Iniciais (1º ao 5º ano); Educação de Jovens e Adultos – EJA I (1ª a 4ª série, no período noturno) e no prédio anexo alunos do Projeto Sol Nascente (1ª ao 5ª anos).

⁶ Resolução SME 011/2017 de 11 de maio de 2017 – Dispõe sobre regulamentação da Gratificação por Complexidade da Escola (vide anexo 1).

⁷ Criado em 1995, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) tem por finalidade prestar assistência financeira para as escolas, em caráter suplementar, a fim de contribuir para manutenção e melhoria da infraestrutura física e pedagógica, com consequente elevação do desempenho escolar. Também visa fortalecer a participação social e a autogestão escolar.

Retornando ao Projeto, e, na medida que descobria as coisas e tentava entender um pouco mais da dinâmica de trabalho iniciada em anos anteriores, pensei em ligar para a ex-coordenadora e solicitar sua ajuda para continuar o trabalho e realizar adequações necessárias. De pronto lembrei da orientação do diretor onde tudo deveria ser passado para ele com antecedência. Assim liguei para ele e relatei sobre meu desejo, o qual orientou a não fazer pois daqui para frente tudo estava sobre nossa gestão.

Enquanto olhava, organizava, descartava coisas, também entendia a dinâmica do Projeto diante dos indícios que encontrava. No entanto o sentimento de angústia batia forte, pois pensava na próxima semana onde faríamos a reunião com os funcionários em um período e depois eu teria mais um dia e meio para organizar a acolhida dos alunos que aconteceria também naquela próxima semana. Mas logo fui acalentada pelo balançar das folhas da plantinha, que ali esteve por dois meses sozinha e sem água e eu prestes a ter pessoas junto a mim, trazendo mais vida para aquele espaço. Fica evidente agora o vínculo que estabeleci com aquela plantinha que no final desta primeira semana vi despontar um verdinho simbolizando renovação. Logo descobri, com ajuda da internet, que a plantinha era uma Palmeira Raphis, destas ornamentais.

Chegada à sexta-feira, liguei para cada um dos funcionários: 4 agentes educacionais, 2 cozinheiras e 1 auxiliar de limpeza me apresentando e informando que na próxima segunda-feira deveriam comparecer às 7h30 na escola Sede para a reunião administrativa de início de ano letivo. Fui bem atendida por todos e alguns por sua vez já buscaram mais informações do tipo como iria ficar toda esta troca, demonstrando preocupação e receio do novo. Respondi que tudo seria bem explicado nesta reunião e que deveriam curtir os últimos momentos das férias, pois teríamos muito trabalho pela frente e gostaria de contar com a parceria de todos.

Poderia aqui já pular para a segunda-feira e relatar nossa reunião, mas vou dizer um pouquinho de como foi meu final de semana. Na sexta-feira quando estava encerrando as atividades no prédio do Projeto fui verificar se as salas estavam fechadas e ao entrar em uma delas senti um forte cheiro de mofo e ao olhar para o teto da sala me deparei com as paredes todas mofadas, escuras. Havia chovido muito em janeiro daquele ano e por problemas nas calhas as paredes estavam todas umedecidas e emboloradas. Logo pensei: “como vou receber os funcionários nestas condições?” Assim fui embora pensando em que poderia fazer. Hoje vejo o quanto deixei de registrar através das fotos,

pois mesmo eu narrando toda minha vivência de longe reflete minha preocupação diante dos fatos.

Chegando em casa meu marido logo percebeu toda minha feição de preocupação e questionou o que estava acontecendo. relatei de forma breve e antes que eu pudesse finalizar nossa conversa ele já se prontificou para que no dia seguinte (sábado) fossemos até o Projeto com nossa máquina de lavar de alta pressão para limpar todo o espaço. O alívio veio de imediato, pois a sensação de estar pensando sozinha foi embora. Assim fomos até o Projeto e demos início a nossa limpeza; foi um dia longo e o corpo sentiu todo o peso daquela atividade, mas o conforto em ver e saber que não estaria abrindo o Projeto para os funcionários evitando que eles tivessem a mesma tristeza que eu tive a ponto de ser consolada pela plantinha.

Enfim chega à segunda-feira, vou para a escola Sede e juntamente com a equipe gestora (diretor e as duas vice-diretoras) preparamos um café coletivo para receber todos os funcionários e iniciar nossa reunião administrativa. Neste dia apenas os funcionários retornaram as atividades, pois os professores estariam conosco no dia seguinte. Seguindo a pauta elaborada por nós da equipe gestora, fizemos uma rodada de apresentações e logo percebemos os diferentes olhares: interrogativos, questionadores, tímidos, amedrontados, alegres, acolhedores e enciumados. A reunião foi toda conduzida pelo diretor, explicando a todos os presentes sobre o processo pelo qual o Projeto passou até ser vinculado a Unidade Sede. Um dos funcionários solicitou a palavra e questionou: “agora teremos que trabalhar lá também?” O diretor explicou que não seria necessário no momento, pois lá já havia uma equipe, no entanto não seria uma hipótese descartada, caso houvesse ausência de funcionários em algum momento, ou mesmo se houvesse a solicitação de transferência. Para o diretor a pergunta talvez não tenha soado com a mesma frequência com que soou a mim, pois percebi que certa preocupação por parte de alguns em ter que trabalhar em outro lugar, que não foi escolhido por eles quando houve sua efetivação.

Enquanto isso os funcionários do Projeto, todos sentados juntos olhando tudo aquilo com um olhar preocupante. Findada a reunião, fomos convidados a cada um assumir seu posto de trabalho, pois havia muita coisa para organizar e preparar para o retorno dos alunos. Neste momento o diretor se dirigiu até o grupo de funcionários do Projeto e fez um acolhimento mais dirigido a eles, pois percebeu que havia muitas dúvidas no ar. Explicou um pouco mais detalhado como o Projeto veio para junto da escola e me

apresentou como sendo a vice-diretora que estaria atuando junto a eles e que tudo que fosse necessário que solicitassem a mim. Findado este momento, fomos até o Projeto ocupar o espaço que era mais conhecido pelo grupo, e a expressão de alívio transformou o semblante de cada um.

Com a presença da equipe fui aos poucos conhecendo todos os detalhes e meandros de como ocorre o funcionamento do Projeto, hora de entrada dos alunos, intervalo, almoço, saída, a organização das turmas, o período e o trabalho dos professores, os horários, as funções e restrições físicas dos funcionários, documentadas em seus prontuários, entre outros vários detalhes, que no final do dia ao fechar o Projeto e dizer até amanhã para todos, logo dei conta que este meu amanhã seria um período longo onde o pensamento não teria descanso, pois via a urgência em assimilar todos os detalhes e pensar numa organização que tivesse um pouco mais do meu perfil.

Não tenho como deixar de registrar nessa minha narrativa, o quanto os funcionários foram acolhedores comigo, deram liberdade para que eu pensasse sobre as dúvidas que eles apresentaram, tiveram paciência em explicar e mostrar situações que não foram compreendidas por mim, foram éticos e respeitosos quanto a gestão anterior de modo que percebi que ali estava sendo estabelecida uma relação de confiança, parceria e liberdade para o trabalho.

3.1. A chegada dos professores

Como dito anteriormente, os professores não estiveram presentes na primeira reunião do início do ano letivo, pois ainda estavam de recesso. No dia seguinte à reunião de funcionários tivemos a reunião com os professores, algo previsto no calendário escolar a qual é nomeada como Reunião Pedagógica Administrativa. Assim, recebi, na escola Sede, as quatro professoras do Projeto, sendo duas em cada período. Novamente o diretor fez o café coletivo de acolhida dos professores, rodada de apresentações, pois havia os novatos, explicou a inclusão do Projeto na escola Sede, apresentou-me como mais uma vice e que cuidaria do pedagógico e administrativo do Projeto e deixou ao encargo das professoras coordenadoras a continuidade da reunião. Neste momento eu e as duas professoras do período fomos para uma outra sala na própria unidade Sede para conversarmos sobre o acolhimento dos alunos e o período de adaptação deles.

Cabe aqui um momento para explicar como são atribuídas as aulas aos professores que atuam no Projeto, assim como sua carga horária e o cronograma da semana. Todos os professores que atuaram no Projeto no ano de 2017, ano do meu ingresso, eram efetivos enquanto Professores da Educação Básica, o que chamamos de PEB I. São professores que já possuem uma jornada de trabalho, sendo 30 horas para aqueles que atuam no Ensino Fundamental ou 27 horas para os atuantes na Educação Infantil, que podem fazer ampliação de jornada, ou seja, a estes professores são atribuídas mais horas aulas, o que ocorreu com estes professores que vieram a atuar no Projeto. A estes quatro professores foram atribuídas mais 12 horas aulas semanais, distribuídas da seguinte forma: 8 horas aulas com alunos, 2 horas aulas para a hora de trabalho pedagógico individual (HTPI), 1 hora aula para a hora de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) e 1 hora aula para a hora de trabalho pedagógico livre (HTPL).

Uma das tarefas desta reunião pedagógica administrativa foi organizar o cronograma destes professores e assim fizemos, ficando da seguinte forma: 4 dias da semana os professores estariam atuando com os alunos por 2 horas aulas consecutivas, 1 ou 2 dias eles poderiam escolher para realizar a HTPI, detalhando melhor: 1 dia caso fizessem 2 horas aulas de HTPI consecutivos ou 2 dias caso optassem por fazer 1 hora aula em dias alternados, 2 horas aulas de HTPC quinzenal o qual ficou definido pelo grupo que aconteceria às terças-feiras. Outro acerto foi o horário de entrada e saída dos professores em seus respectivos períodos: turma da manhã iniciariam as atividades com os alunos às 7h50 até às 9h30 e os professores do período da tarde, das 13h10 às 14h50.

As quatro professoras que tiveram suas jornadas ampliadas no Projeto (em 2017), 3 eram professoras da escola Sede e 1 de outra unidade educacional. E mais, 2 atuavam no Ensino Fundamental e 2 na Educação Infantil; e por fim, apenas uma das professoras já havia atuado em Projeto nos anos anteriores. Logo percebi, nesta reunião a preocupação dos professores com o que trabalhar com os alunos, o que e como oferecer, o tempo curto de permanência com eles, detalhes que foram sendo pensados juntos na medida em que todos os envolvidos passaram a entender melhor a dinâmica do Projeto, inclusive eu!

3.2. A organização do espaço de atuação

Entre 2017 e 2018 o Projeto recebia o nome de “Sol Nascente”, nomenclatura esta herdada da Secretaria Municipal da Ação Social a qual esteve vinculado anteriormente. Com a vinculação dos projetos às Unidades Educacionais, ocorrido no ano de 2017, as seis unidades passaram a receber o nome das escolas à qual fora vinculado, sendo conhecido como Programa Educação Integral – PEI “nome da escola”. Embora a reorganização dos projetos tenha dado início em 2017, somente em 2019 foi que o novo nome passou a ser veiculado aos pais e comunidade, que por sua vez gerou muita confusão no início quando atendíamos as ligações dizendo “PEI, bom dia!” e logo ouvíamos: “não é do Projeto?” As próprias crianças também levaram certo tempo em se familiarizar com a nova nomenclatura, sendo que os alunos mais antigos ainda utilizavam o termo Projeto quando diziam que frequentavam aquele espaço.

O Projeto era composto por professoras, 5 agentes educacionais, 2 merendeiras, 1 auxiliar de limpeza, 1 professora de capoeira e 1 vice-diretora. As professoras, duas em cada período, desenvolviam atividades das mais diversificadas possíveis e acompanhavam a realização das tarefas escolares. Os agentes educacionais, com jornada diária de trabalho de 8 horas, distribuíam suas tarefas desde contribuir com uma atividade com o professor quando solicitado, separar material para as atividades dos professores, acompanhar as crianças nas atividades de saída, organizar festas e apresentações das crianças à comunidade, brincar de futebol no campinho do Projeto, organizar e acompanhar as refeições e os horários de entrada e saída dos alunos, zelar pela saúde e higiene dos alunos e desenvolver atividades com os alunos após a saída dos professores quando estes já tinham cumprido seus horários diários de trabalho. As merendeiras tinham como principal ocupação o preparo dos alimentos das crianças (café da manhã, almoço e café da tarde), receber, organizar, higienizar e controlar o estoque dos alimentos recebidos do Departamento de Merenda Escolar do município, cuidar da limpeza da cozinha e seus equipamentos, preparar o café dos funcionários, acompanhar e orientar o servir dos alimentos para as crianças durante as refeições. Quanto a auxiliar de limpeza, também com jornada de 8 horas diárias cabia a tarefa de manter todas as salas de aula limpas para os dois períodos de funcionamento do Projeto, limpeza do refeitório, área externa, secretaria e principalmente os banheiros, pois estes eram utilizados tanto pelas crianças quanto pelos funcionários, ou seja, não há separação de banheiros crianças

e adultos, apenas masculino e feminino, em virtude da estrutura bem antiga do prédio. Quanto à professora de capoeira, esta chegou até o Projeto por meio de parceria entre o Fundo Social de Solidariedade e Secretaria Municipal de Esportes que implantaram a capoeira como uma atividade cultural e esportiva em algumas unidades. Ela não fazia parte do quadro de funcionários do Projeto, no entanto desenvolvia suas aulas por 1 hora em cada período 2 vezes por semana, e o restante do tempo auxiliava em outras atividades em parceria com os agentes educacionais pois sua carga horária era de 12 horas semanais.

Por fim a figura da vice-diretora com suas atribuições distribuídas nas 10 horas diárias intercaladas entre tarefas administrativas e pedagógicas, que foram sendo compreendidas na medida que tomava conhecimento da rotina do Projeto, ou seja, aprendi na prática a fazer um livro ponto, matrícula, horário de funcionários, atender aos pais, orientar os funcionários, realizar HTPC e HTPI com os professores. Nos dois primeiros anos (2017 e 2018) estive muito mais envolvida com os funcionários do que propriamente com os professores em virtude da carga horária de trabalho de cada um. No entanto meu olhar pedagógico estava presente o tempo todo tentando entender qual de fato era a função do Projeto na vida das crianças que ali frequentavam diariamente.

Em relação ao horário dos alunos tínhamos o seguinte cronograma:

Quadro 2: Horário das Atividades dos Alunos

HORÁRIO	ATIVIDADE
7h30 às 7h50	Horário da entrada, acolhida e café da manhã
7h50 às 9h30	Atividade com as professoras
9h30 às 10h30	Recreação com os Agentes Educacionais e Capoeira (1 vez na semana)
10h30 às 10h50	Organização e higienização para o almoço
10h50 às 11h30	Almoço, escovação dos dentes e saída dos alunos
12h30 às 13h10	Horário de entrada, acolhida, higienização e almoço
13h10 às 14h50	Atividade com as professoras
14h50 às 15h50	Recreação com os Agentes Educacionais e Capoeira (1 vez na semana)

15h50 às 16h10	Organização e higienização para o café da tarde
16h10 às 16h30	Horário de saída dos alunos

Fonte: Cronograma de trabalho Projeto Sol Nascente, 2017⁸.

3.3. O processo formativo da vice-diretora

Quando assumi a vice-direção do Projeto havia uma equipe já constituída, como descrito anteriormente. Confesso que foi um ano muito inquieto da minha parte, pois nunca havia trabalhado com este tipo de modalidade de ensino, achava tudo muito estranho, pois a orientação que recebíamos era para não fazer nada do que a escola já fazia, tínhamos que oferecer “coisas” diferentes. Mas que tipo de coisas? Comecei então a buscar nas literaturas, sites, revistas, algo que pudesse nortear meu trabalho além de oferecer suporte aos demais membros da equipe. Ouvia direto da equipe que já trabalhava neste Projeto em anos anteriores: “não precisa fazer muita coisa, apenas deixe as crianças brincarem!”

Minha rotina neste ano (2017) foi entender todo o processo do período integral, controlar a frequência dos funcionários, tomar conhecimento do que já havia neste Projeto, continuar com aquilo que estava dando certo e trazer um pouco daquilo que havia aprendido durante minha trajetória. Buscava apoio sempre na direção da escola, no entanto tudo muito novo para eles também. E o mesmo ocorria com a equipe da Secretaria Municipal da Educação, tudo novo, coordenação recém assumida, com pouca experiência de coordenação de escola e de Rede também.

Foi um ano bem incerto, mas deixando bem claro aos professores e a equipe que eu iria continuar buscando orientação e direção para o nosso trabalho, pois assim como eu, as crianças também precisavam de uma equipe que desse suporte visando o pedagógico. Quanto aos pais estes, pouco contato tive neste primeiro ano, mas o olhar deles de desconfiança, logo ganhou confiança. Não tive problemas com eles, pelo contrário fui muito bem acolhida.

No final deste mesmo ano, em uma avaliação com os professores ouvi de um deles algo que me fez pensar muito no que estava fazendo: “gosto muito de você, mas no

⁸ Cronograma elaborado pela vice-diretora como forma de organização da rotina de trabalho em 2017.

ano que vem não quero mais pegar aulas aqui, pois você faz a gente trabalhar, e não era assim que acontecia no Projeto nos anos anteriores”. Esta foi a fala que me deu as diretrizes para os próximos anos, o termômetro dizendo que a temperatura ia aumentar!

No ano seguinte lá estava eu, pensando na formação dos professores e funcionários, no momento de estar mais junto deles visando um trabalho mais integrado e com um melhor interesse. E assim estamos fazendo desde então, entre acertos e erros, entre altos e baixos realizando rotinas hora cansativas hora motivadoras.

Minhas atividades contavam com o cuidar e organizar a parte pedagógica e administrativa, pois era a única do Projeto e não dispunha de um professor coordenador. Entre às questões administrativas já apresentadas anteriormente, posso acrescentar: elaboração de ofícios para a Secretaria Municipal da Educação solicitando produtos de limpeza, gêneros alimentícios, manutenção do prédio, controle dos estoques, limpeza da área externa, pintura do prédio, autorização de funcionários eventuais quando algum funcionário efetivo precisa se afastar, orientação e informação aos agentes educacionais quanto ao trabalho junto as crianças, orientação em relação aos conflitos internos, atendimento da comunidade em geral, buscar parcerias com os espaços alternativos ao entorno do Projeto visando o pedagógico das crianças, solicitação de transporte dos alunos quando organizávamos saídas do Projeto, controle da frequência dos alunos, matrículas, inclusão e exclusão junto ao sistema da Secretaria Digital, participar de reuniões quando convocadas pela Secretaria da Educação, Assistência Social, Conselho Tutelar, Fórum, Centro de Referência de Assistências Social (CRAS) e Centro de Referência Especializada de Assistência Social (CREAS), Secretaria Municipal de Esporte, atender pais quando buscavam vagas e realizar a inscrição na lista de espera, controlar inscrições e desistências dos alunos chamando novos alunos para as matrículas a qualquer tempo, atender telefones e acompanhar as orientações vindas da Secretaria Municipal da Educação através do sistema e site e realizar reuniões com o diretor da escola para repassar todo o andamento do Projeto.

Mas qual seria este trabalho ao qual estou me referindo, intercalando entre o administrativo e o pedagógico? Segundo Geraldi (2004 *apud* Chaluh, 2008) o trabalho no contexto escolar deve ser realizado pelo coletivo, legitimando assim a autoria dos envolvidos. Segundo a autora, inspirada no pensamento de Paulo Freire, apesar das dificuldades vividas nos espaços escolares, é possível trabalhar com a produção de “inéditos viáveis”. Isto implica em olhar para a potência do trabalho coletivo na busca

pela construção de outra escola; onde todos os sujeitos (professores, funcionários, equipe gestora, pais, alunos, comunidade em geral) sejam partícipes do processo de construção de uma escola outra, uma escola com características próprias, singulares, considerando o contexto social no qual está inserida.

No que se refere a parte pedagógica do Projeto realizava HTPC e HTPI com os professores, orientava nas atividades, auxiliava na elaboração do planejamento e nos planos de aula, orientava os alunos quanto as questões de disciplina, acompanhava a saúde dos menores e orientava os pais em relação a piolhos, oftalmologistas, pediatras, encaminhamentos à especialistas, orientava e acompanhava o preenchimento de Diários de Classe e diários de bordo, participava das aulas quando solicitado pelo professor ou quando necessário para alguma orientação específica aos professores, acompanhava as saídas de campo, buscava parcerias pedagógica tais como Teatro do Sesi, Centro Cultural, Bibliotecas, Clubes particulares visando utilizar dos espaços como campo de futebol, salas de jogos e quadras, realizava reuniões com as coordenadoras pedagógicas das escolas onde as crianças estavam matriculadas no período regular, chamava os pais quando necessário que a criança saísse mais cedo do Projeto por questões de saúde (febre, dor de dente, acidentes) orientando-os a assinar o livro de saídas antecipadas, controlava a entrada e a saída das crianças nos horários determinados, acompanhava o almoço das crianças orientando-as quanto ao ato de servir-se e alimentar-se.

Como já referido, a HTPC, configura-se como um espaço de formação continuada do educador, propulsor de momentos privilegiados de estudos, discussão, reflexão e melhoria da prática docente, onde o trabalho coletivo de caráter estritamente pedagógico deve ocorrer. É neste espaço formativo e coletivo, a partir das discussões, trocas entre os pares e diálogo que as escritas dos diários de bordo começam a ser elaboradas.

Em relação aos funcionários, as diretrizes para realizar o trabalho era uma situação delicada para mim. Embora fossem funcionários do Projeto, os quais estavam sob minha responsabilidade, eles eram gerenciados pela Secretaria de Administração e o grande problema que enfrentava era as orientações oriundas desta Secretaria junto aos funcionários, ou seja, as reuniões que eles participavam eu não acompanhava, por determinação da gestão. Desta forma a compreensão quanto as orientações sempre ficavam truncadas, e assim precisava ter um grande jogo de cintura para não ser levada até o Sindicato, pois lá é o local onde tudo se resolve.

Tinha uma equipe pequena e muito participativa, mas a escola é um lugar onde os conflitos de tempo em tempo aparecem, ou melhor, onde há relações humanas há divergência de opiniões. A universidade, os cursos os quais realizei e os que ainda pretendo realizar ainda não deram conta de explicar os motivos pelos quais os conflitos surgem e permanecem por um bom tempo. Tudo passa, mas em algum momento da vida, o conflito volta à tona e se depara com outro e assim se fortalece.

Dentro de toda minha rotina, ainda acrescentava o meu tempo, o tempo ao qual destinava para minha formação e para a formação da minha equipe, sendo na parte administrativa ou pedagógica que em muitas vezes entendia que estavam entrelaçadas.

Aprendi nestes anos que estar na e com a escola ainda é o melhor lugar para obter formação, a dialogar com a literatura, com a universidade, com os pares, com a certeza e com a incerteza, buscar aprendizagens, trazer a realidade aquilo que é produtivo e que deu certo, e olhar para o que não deu certo não como um momento de fracasso, mas sim como algo que nos promove aprendizagens.

Posso dizer que estive num lugar privilegiado, onde minha rotina me convidava todos os dias a buscar algo que ainda desconhecia onde tudo era novo para minha formação e para a formação da equipe com a qual atuava. E quanto a ser formadora? Hoje, produzindo este memorial pude perceber o quanto, em específico no ano de 2017 pouco desenvolvi tal função, pois fui tomada pela parte administrativa assim como pela organização de tudo o que aquilo que desconhecia. Algo que sempre do meu lugar de Coordenadora do CAP sempre enfatizava para as professoras coordenadoras sob minha responsabilidade, eu afirmava constantemente: “Cuidado para não deixar as funções administrativas tomar conta do espaço pedagógico!”

Diante da narrativa apresentada, quem sou eu, hoje pesquisadora? Como foi minha trajetória formativa até ocupar a função de gestora? Após a conclusão do magistério, fiz minha primeira graduação em Biologia e posteriormente Pedagogia; várias especializações auxiliaram neste meu processo formativo. Posso dizer que a academia fez um movimento paralelo ao espaço escolar, até ingressar no Mestrado e lá entender que fazer pesquisa na escola é diferente de falar da escola. Foi no mestrado que aprendi a construir um memorial, a fazer pesquisa narrativa, a olhar para minha constituição sem desvincular os outros sujeitos que fazem parte da minha identidade; que muitas vezes há uma mistura entre eu-outro compondo minha alteridade.

Findado meu mestrado, resolvi que era preciso dar um tempo para a academia, mas não me distanciando daquilo que sempre esteve envolto em minha profissão – a formação de professores e minha própria formação. Após dois anos lá estava eu retomando meu diálogo acadêmico, realizando disciplina como aluna especial, retomando a participação no grupo de pesquisa e pensando no pré projeto para o ingresso no doutorado.

Novas dúvidas vieram sobre qual temática levaria para minha pesquisa, qual seria meu objeto de estudo, quais autores deveria utilizar, no entanto uma certeza eu tinha: a pesquisa deveria ter relação com a minha atuação, que naquele momento estava na vice-direção de uma escola de período integral. Assim a temática foi decidida, pesquisar sobre a educação integral, dialogando com os sujeitos envolvidos nesta escola, incluindo eu.

Na medida que me envolvia com a temática, desde a elaboração do pré projeto e posterior o ingresso no doutorado, com a pesquisa os conflitos começaram aflorar. Minha pesquisa será relevante? Para quem ela irá interessar? O que será revelado quanto as enunciações dos sujeitos? E quanto a mim que estou totalmente envolvida quais serão meus desafios enquanto formadora e pesquisadora?

Percebi que ser gestora, formadora e pesquisadora fora um dos grandes desafios, pois muitas vezes fui tomada por questionamentos do como fazer acontecer a educação integral. Estar em tempo integral era garantia de acontecer a educação integral? Aos poucos os referenciais foram desvelando o sentido de cada um, mas ainda assim meu processo formativo ainda me desassossejava.

Assim criei um movimento de busca por autores, leituras e diálogo com meus pares no sentido de formar e ser formada, mas o que fazer na educação integral ainda era algo fixo para os professores, o que muitas vezes dificultou este ciclo formativo ao qual tentava fazer. Logo me deparava buscando atividades para atender as demandas dos professores, sem muitas vezes entender o qual o sentido desta busca. Muitas vezes pensei em desistir deste processo formativo e encarar aquele espaço como sendo apenas mais uma escola, onde minha função era apenas gestar e acompanhar rotinas. Mas ao olhar para aquelas crianças e pensar o tanto de horas que permaneciam na escola, meu lado profissional (formativo e formador) me trazia para a realidade.

Agora prestes a finalizar o doutorado, retomo minhas escrivências e vejo quantos sentidos fizeram parte desta minha constituição, o quanto todos contribuíram de

forma direta e indireta para esta minha compreensão sobre educação integral e o quanto este conceito está atrelado a formação humanizadora.

Figura 1: O prédio do Projeto – meu primeiro contato



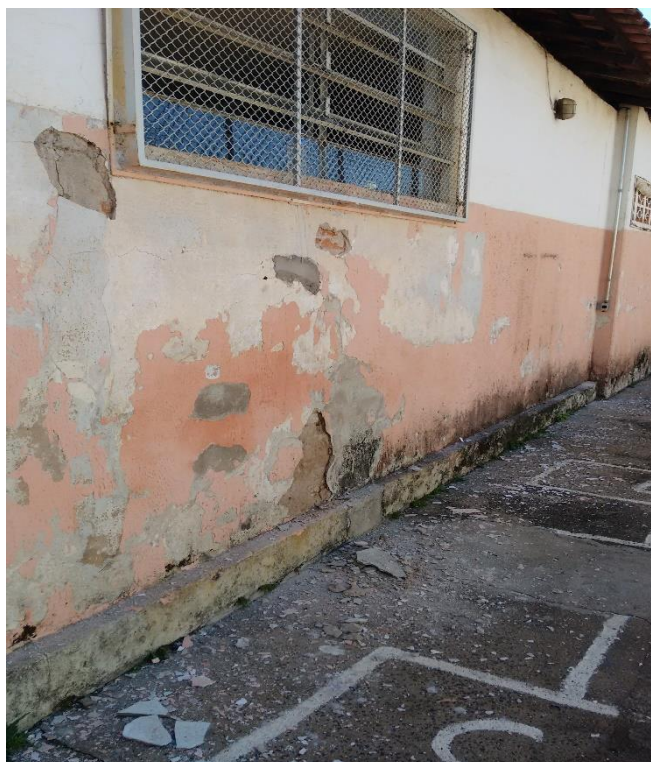
Fonte: Acervo pessoal (2017)

Figura 2: Porta de entrada do Projeto - no interior é possível observar o vaso com a Palmeira - minha companheira iniciante



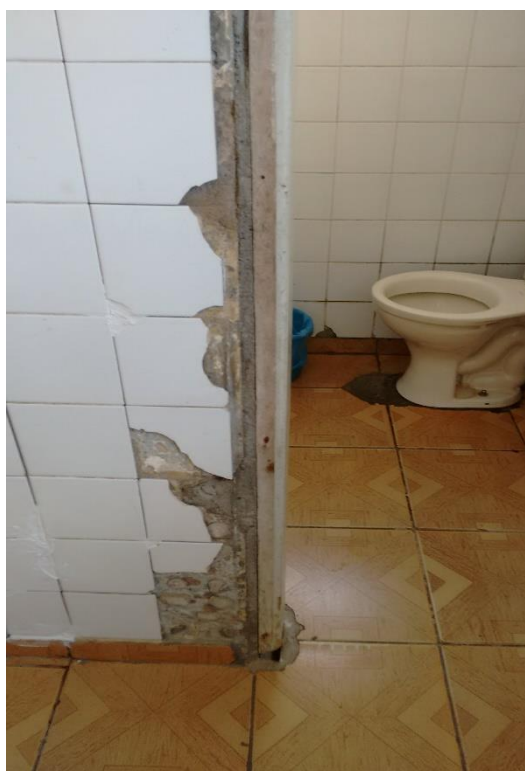
Fonte: Acervo pessoal (2017)

Figura 3: Área externa do Projeto – revelador do espaço para as brincadeiras infantis



Fonte: Acervo pessoal (2017)

Figura 4: Banheiro feminino – limpo, mas desgastado e necessitando de reforma



Fonte: Acervo pessoal (2017)

Figura 5: Espaço destinado para o gás e filtro de água - após reforma e pintura



Fonte: Acervo pessoal (2017)

Figura 6: Entrada do Projeto - após melhorias



Fonte: Acervo pessoal (2018)

Figura 7: Início da reforma dos banheiros



Fonte: Acervo pessoal (2018)

4. ARTICULAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO PROGRAMA EDUCAÇÃO INTEGRAL

No ano de 2017 a nomenclatura utilizada era Projeto Presença Esperança Sol Nascente, uma herança do período em que os projetos estavam vinculados a Assistência Social, como já detalhado anteriormente. Neste ano, a organização do projeto contava com a participação de professores e agentes educacionais atuando diretamente com as crianças e a proposta de trabalho voltava-se a elencar temas que eram desenvolvidos por tempo determinado, o que os próprios professores diziam ser projetos, os quais algumas vezes não culminavam com um produto final.

Neste capítulo, trago um pouco deste trabalho realizado pelos professores e agentes educacionais no ano em que assumi a vice-direção do PEI (2017), revelando as mudanças ocorridas quando foram implementadas as oficinas (2019), até minha saída (2021) quando passei a fazer parte do Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico – CAP junto a Secretaria Municipal da Educação.

4.1. A organização do trabalho pedagógico

O Projeto Político Pedagógico (PPP) deste ano, contava com a seguinte organização: introdução, identificação da Unidade Escolar, caracterização da Unidade Escolar, horário de funcionamento, identificação da equipe gestora, horário de trabalho, calendário escolar, proposta pedagógica, organização do Projeto, plano de trabalho da vice-direção, projetos específicos da Unidade Educacional, quadro de funcionários e de professores, atividades desenvolvidas pelos agentes educacionais, planejamento, diagnóstico das turmas, agrupamento dos alunos, cronograma das atividades, considerações sobre o planejamento e referências. Não há registros sobre quem determinou os itens a serem contemplados no Projeto Político Pedagógico, mas indícios de que fora seguido o modelo elaborado pelas Unidades Educacionais do Ensino Fundamental.

A introdução conta com uma breve apresentação sobre Educação Integral elencando as legislações que corroboram para sua implementação, tais como Constituição Federal (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Lei das Diretrizes e Bases

(1996) e o Plano Nacional da Educação (2010). Neste documento também há referência ao Programa Mais Educação (2008), em específico quando aborda a questão do currículo numa perspectiva que amplie significativamente as dimensões, os tempos, os espaços e as oportunidades formativas.

Outro aspecto a ser considerado na Introdução é que em alguns parágrafos há um convite ao leitor a interagir, como um chamado à reflexão. Segue um exemplo:

Quando se propõe implantar Educação Integral deve-se ter clareza dos desafios a serem superados. Muito se diz que Educação Integral trabalha em paralelo com o turno e contra turno da escola de tempo regular. Eis um desafio a ser superado, pois as paralelas são linhas que nunca se cruzam. Assim, qual será o momento em que a Escola e a Educação Integral serão tidas como complementares? (PPP, 2017, p. 4).

Pode-se dizer que a introdução está bem elaborada demonstrando um olhar para a Educação Integral, considerando as legislações e os referenciais teóricos utilizados dentre eles Educação Integral: texto referência para o debate nacional (MEC, 2009) e Manual Operacional de Educação Integral (MEC, 2013). Embora a elaboração do PPP deva ser um exercício de escrita coletivo, recordo-me que muitas partes do documento foram escritas por mim enquanto vice-diretora.

Mais um item presente no Plano trata-se da questão do currículo, pois há preocupação quanto ele ser algo diferenciado e que contemple outras áreas.

No entanto também temos um desafio a superar diante deste currículo proposto, pois deve haver um equilíbrio entre as partes para a formação integral dos sujeitos, considerando a necessidade em se trabalhar atividades intelectuais (para além dos exercícios de memória) e as atividades esportivas, artísticas, de lazer, cultura, comunicação, cultura digital, entre outras, não deixando de considerar as culturas da contemporaneidade (PPP, 2017, p.5).

Embora no Plano apresente tal preocupação em relação à elaboração de um currículo diferenciado, que não ofereça aos educandos “mais do mesmo”, não houve direcionamento, por conta da Secretaria Municipal da Educação, na elaboração dos planos. Tivemos sim a orientação para realizar o Plano contemplando os itens descritos acima, itens estes que também estavam presentes nos Planos das escolas regulares mesmo aquelas que não atendem período integral. Outra questão posta é que os Planos foram entregues e não houve devolutivas se os mesmos contemplavam ou não os propósitos da Secretaria Municipal da Educação. Cada PEI teve autonomia para elaborar seu PPP tendo a participação da vice-diretora e os professores que atuavam no ano de 2017.

Entendendo que a introdução fora elaborada visando apresentar o que se compreende sobre Educação Integral, quais são os desafios postos, que se trata de uma política educacional, tendo como subsídios os documentos do MEC, no entanto, a introdução não contempla de fato a realidade do Projeto em específico, pois o mesmo é realizado no contraturno, em outro prédio e não há transporte escolar ofertado pelo município. Não vejo estes aspectos como algo negativo, ao contrário a introdução dá oportunidade para aqueles que não atuam na Educação Integral conhecerem um pouco mais pensando nas possibilidades de trabalho que podem ser ofertadas aos alunos diante da realidade que possuem.

Ao encerrar a introdução, observa-se um chamado à responsabilidade dos sujeitos envolvidos no sentido de compor uma coletividade. Segue o parágrafo presente no Plano (2017):

Finalizando esta breve apresentação sobre Educação Integral, porém longe de dizer que concluímos as discussões pois muito ainda há por ser dito, é possível afirmar que a Educação Integral exige mais do que compromissos: impõem também e principalmente projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implantação. Ela será o resultado dessas condições de partida e daquilo que for criado e construído em cada escola, em cada rede de ensino, com a participação dos educadores, educandos e das comunidades que podem e devem contribuir para ampliar os tempos e os espaços de formação de nossas crianças, adolescentes e jovens na perspectiva de que o acesso à educação pública seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem (p. 6).

No item identificação da unidade escolar, encontra-se o endereço onde o prédio está localizado assim como os equipamentos presentes no bairro. Quanto à caracterização da unidade escolar há um parágrafo que conta como fora os anos anteriores (2010 a 2016) período em que os projetos estiveram vinculados à Secretaria Municipal da Educação, anterior a isso mantidos pela Secretaria Municipal de Ação Social e a partir de 2017 (via instrução SME 004/2017⁹) até anos atuais, foram agregados a uma unidade educacional. Algo que chamou atenção foi o fato de estar registrado as condições estruturais do prédio e a necessidade de reformas pontuais e urgentes, visando melhorias e condições adequadas de trabalho e atendimento à comunidade, como por exemplo, desde a pintura do prédio até aquisição de bebedouro para os alunos. Colocar no PPP a

⁹ Instrução SME 004/2017 de 12 de abril de 2017. Dispõe sobre o atendimento à demanda escola em tempo integral das classes vinculadas do Projeto Presença Esperança da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro (anexo 2).

necessidade da manutenção do ambiente e atrelá-lo a melhor forma de atendimento a comunidade, passa a ser compreendido que a Secretaria Municipal da Educação está ciente das condições, que a escola pede auxílio na questão das adequações e mais ainda, passa a ser co-responsável por aquilo que não contempla a forma ideal de funcionamento.

Continuando com o item da identificação da unidade escolar, há um descritivo sobre o número de vagas que fora ampliando diante da demanda apresentada nos anos anteriores (de 70 vagas passaram a ter 100 vagas), quais são os bairros das crianças atendidas no projeto (por volta de 26 bairros), quais são as escolas em que as crianças estão matriculadas (9 municipais e 2 particulares) e todos os materiais pedagógicos, mobiliários e equipamentos disponíveis no Projeto, algo tipo um inventário.

Nos itens que seguem o PPP estão presentes: o horário de atendimento, a identificação da equipe gestora e seu horário de trabalho homologado e o calendário escolar também homologado pela Secretaria Municipal da Educação.

Apresentar parte do PPP de 2017, me fez lembrar minha chegada naquele espaço, a sensação de não saber ao certo que caminho tomar, se o que estava planejando estava de acordo ou não, quem daria esta devolutiva, no entanto, me recordo de todos os momentos em que fui acolhida pelo grupo de funcionários que lá já estavam antes da minha nomeação, dos professores que tiveram suas aulas atribuídas por conta da minha chegada e diziam: “quero pegar aulas e trabalhar com você” o que muito me alegrava, mas ao mesmo tempo o peso da responsabilidade recaia sobre meu pensamento. E assim fui elaborar o coração do Plano – a Proposta Pedagógica – que tive como referência as propostas anteriores presentes no Projeto, textos que tratassem sobre educação integral e creio que o mais importante visto apenas agora, quando me distancio do realizado e busco na memória as passagens – as conversas com aqueles que lá estavam, os funcionários, as crianças, a ex-coordenadora, os pais e os professores. Diante deste breve lembrar, apresento um trecho do que fora proposto:

Nossa Proposta Pedagógica baseia-se em um trabalho voltado às necessidades da criança, buscando conhecer seus interesses e preferências, suas dificuldades e facilidades, as características do grupo familiar e social; visa criar condições favoráveis para que a criança que já passa parte de seu tempo na escola regular, ao permanecer no horário extraescolar no projeto, se aproprie de momentos agradáveis que possibilitem o seu desenvolvimento intelectual, social, físico e motor. Proporciona ainda a orientação de estudos, tarefas e trabalhos escolares. Essa proposta também visa ampliar as oportunidades de relacionamentos e convivência da criança de forma completa em sua totalidade (PPP, 2017, p. 13).

Embora os Projetos não estivessem mais vinculados a Secretaria de Assistência Social, ainda são fortes os indícios do perfil assistencialista, os quais podem ser compreendidos de acordo com os objetivos específicos presentes no PPP 2017:

- Implementar políticas de inclusão valorizando os direitos básicos da população como: acesso à educação, alimentação, saúde e cultura;
- Trabalhar simultaneamente na área educacional e social, aumentando a permanência do educando em atividades de acompanhamento pedagógico/psicossocial, atividades esportivo-recreativas e alimentação;
- Proporcionar as famílias, cujos pais trabalham atendimento às crianças em período inverso ao das aulas regulares, com atividades de enriquecimento curricular;
- Envolver as famílias em programas de orientação sócio familiar, com a finalidade de preservar o núcleo familiar e fortalecer os valores fundamentais para a formação do ser humano e do cidadão (p. 14).

Entendo que a questão do assistencialismo, é uma questão conflitiva. Isto porque para os pais deixar seus filhos num lugar seguro para permanecer é fundamental. Por outro lado, os educadores pensamos que a escola é um lugar para a formação integral. Mas, no contexto social no qual nos encontramos será necessário que os educadores repensemos o valor que tem para os pais e responsáveis a escola no seu aspecto assistencial.

Neste ano tivemos como orientação da Secretaria Municipal da Educação, a escolha, ou melhor uma autonomia relativa para o trabalho com eixos temáticos os quais foram definidos como Letramento e Jogos Matemáticos. Na verdade, o trabalho a ser realizado nos Projetos deveria “casar” com o perfil dos professores que ali atuariam, ou seja, os professores de educação básica. Outro momento para as recordações: quando definimos pelo trabalho com os Jogos Matemáticos não houve questionamento por parte dos professores, no entanto, ao falar em Letramento as preocupações vieram à tona. Por que Letramento e não Alfabetização? Onde estará os demais temas? A Alfabetização não seria mais importante, considerando as dificuldades dos alunos? Me recordo o quão trabalhoso foi argumentar com os professores sobre as questões do Letramento e assim busquei materiais, bibliografias, atividades que pudessem dialogar com os professores e apresentar o quão rico seria nosso trabalho diante do letramento, o quanto os demais temas que eles desejassem abordar poderia sim ser contemplado por conta do letramento. Foram momentos de estudo nas horas de trabalho coletivo e individual, no diálogo constante, no acompanhar da realização das atividades dando apoio e segurança ao professor quando

muitas vezes diziam que não tinham a certeza de que estavam realizando um trabalho com o eixo do Letramento. Na medida em que os professores compreenderam que o letramento poderia ir muito além do ato de ler e escrever, tendo as práticas dos educandos valorizadas e aprofundadas, considerando que todo e qualquer tema poderia ser abordado dentro da prática do letramento, a preocupação foi sendo substituída por atividades algumas com perfil tradicionais, como por exemplo cruzadinhas e caças-palavras, e outras onde os alunos eram protagonistas, como por exemplo uma adaptação teatral a partir de uma literatura escolhida pelas crianças.

Outro item contemplado no PPP (2017) é o Plano de Trabalho da Vice-Direção, que tem como referência as competências estabelecidas na Instrução SME 004/2017 de 12 de abril de 2017, e ainda:

Uma parte fundamental do papel da Vice-Diretora e que é exercida neste projeto é disponibilizar subsídios que permitam o crescimento do grupo e articular o conjunto de programas desenvolvidos pela Unidade Escolar, no aprender a conhecer, aprender a viver, aprender a fazer, aprender a ser, enfim a Vice-Direção deste projeto, acompanha atividades que possibilitam a formação do aluno para a vida e para o mundo, além de orientar professores e agentes educacionais sobre a melhor maneira de aplicar essas atividades, de forma que elas apareçam de forma diferenciada ao ser trabalhada com os alunos (p. 23).

Neste ano (2017) a organização do horário de atendimento dos alunos pelos professores, contemplavam um período equivalente a duas horas aulas e no demais horários os alunos permaneciam sobre os cuidados dos agentes educacionais realizando atividades que chamávamos de recreativas. Assim a vice-diretora em parceria com os agentes educacionais planejavam as atividades a serem realizadas, tais como: teatros, danças, campeonatos de futebol, gincanas, artesanato, brincadeiras dirigidas, dinâmicas, confecção de brinquedos, confecção de cartões, lembrancinhas, enfeites alusivos as datas comemorativas.

Migrando para o final do PPP, está presente um diagnóstico das turmas elaborado pelos respectivos professores, outro movimento que trago nas recordações, pois os professores tiveram certa dificuldade na escrita no momento em que descreviam suas turmas dentro das fases de escrita aos quais se encontravam. Alguns professores chegaram a realizar a sondagem para verificar a fase da escrita e em nossos HTP dizia que isso era importante que o professor soubesse, no entanto não era essencial considerando que as turmas eram mistas, que o nosso papel não era alfabetizar como alfabetiza-se na escola, mas sim trabalhar com atividades que pudessem contribuir com o avanço das crianças,

nada de forma sistematizada. Tínhamos a oportunidade de trabalhar de forma lúdica, sem a cobrança de conceituar ao final do semestre. Fazendo um breve movimento de exotopia, questiono: será que conceituar ou deixar de conceituar era algo que angustiaava estes professores? E ainda, trazer a ludicidade para as oficinas era algo exclusivo do PEI ou na escola isso também é possível? Sempre dizia aos professores: “quero que vocês olhem para estas crianças e vejam nelas a presença da singularidade, momento este que muitas vezes não temos quando estamos na escola com mais de vinte alunos”; “quero que vocês ouçam estas crianças e contemplem os desejos delas, aquilo que é possível fazer para elas de forma diferente do que a escola já oferece”. Fora um exercício e tanto, pois as práticas escolarizadas a todo momento faziam-se presente.

Mais uma vez, quando agora faço meu exercício de vestir os óculos de pesquisadora, me deparo com os desafios postos e me questiono se, na época, tomei as decisões corretas. Embora dialogasse o tempo todo com os professores sobre a preocupação e termos um olhar diferenciado para as crianças do Projeto, no sentido de não oferecer o “mesmo do mesmo”, vejo que também contribuí no sentido de não avançar muito. Inexperiência? Medo de fazer errado? Falta de conhecimento ou insegurança? Digo isto quando retomo o item Considerações sobre o PPP e apresento o seguinte registro:

No projeto de ensino os professores devem ser levados a pensar além de sua própria sala, a estabelecer comunicações entre os seus colegas, refletindo sobre objetivos comuns a serem atingidos e a planejar cada segmento do seu trabalho conhecendo o trabalho dos outros. Um planejamento deve prever a aprendizagem de conceitos básicos que irão garantir aos alunos a aquisição de novos conhecimentos (p. 47).

Vejo aqui algo que me remete a um trabalho específico em sala de aula, com um perfil extremamente estruturado e sistematizado que talvez não coubesse aquilo que estava solicitando aos professores que ingressaram juntamente comigo em 2017 no Projeto. Hoje me questiono: poderia ter feito diferente se meu conhecimento não estava ainda inserido dentro da nova realidade que estava sendo a mim apresentada? Onde buscar estes conhecimentos para além de referenciais teóricos? Que subsídios foram ofertados além de instruções elaboradas pela Secretaria Municipal da Educação? Devo me considerar culpada ou aprendiz? Posso afirmar que o mais gratificante foi ter conquistado a confiança dos que naquele ano estiveram comigo, dentre eles a comunidade, os funcionários, os professores e as crianças. Confiança a ponto de, no final deste mesmo ano letivo, uma professora me procurar e dizer com toda convicção: “adoro você, admiro

seu modo de ser profissional, mas no próximo ano não quero mais pegar aulas aqui, pois você faz a gente trabalhar!” A leitura feita por mim da fala desta professora, soou como um elogio, como uma forma de dizer que já estava fazendo a diferença valer a pena.

No ano seguinte (2018), a Secretaria Municipal da Educação disponibilizou um roteiro para a elaboração do que chamou de Plano Analítico-Anual de Metas e Ações Pedagógicas Administrativas, o qual fora anexado ao Plano da escola. Os itens que compuseram este Plano foram os seguintes: Identificação do Projeto, Horário de funcionamento, Identificação da Equipe Gestora, Calendário Escola homologado, Proposta Pedagógica, Projetos Específicos do Projeto Presença Esperança, Docentes e Turmas, Servidores do quadro de apoio da unidade educacional, Quadro das Turmas, Análise do processo pedagógico e das metas e ações desenvolvidas em 2017 com base no Projeto Político Pedagógico, Quadro de alunos (2017), Plano de metas e ações pedagógico-administrativas e Referências.

Novamente foi um plano elaborado, entregue no prazo estipulado, homologado, mas sem uma devolutiva dos princípios apresentados. Neste ano ainda recebíamos o nome de Projeto Presença Esperança. Tomando por base a Proposta Pedagógica dos anos de 2017 e 2018, pode-se dizer que estas mantiveram-se as mesmas, sendo acrescidos por mim enquanto vice-diretora, alguns objetivos específicos, tais como:

- Ampliar as oportunidades educativas dos alunos, visando à formação de novas habilidades e conhecimentos, pela expansão do período de permanência diária nas atividades promovidas (na) pela escola, inclusive por meio de parcerias;
- Promover a equidade ao reconhecer o direito de todos de aprender e acessar oportunidades educativas diferenciadas e diversificadas a partir da interação com múltiplas linguagens, recursos, espaços e saberes, condição fundamental para o enfrentamento das desigualdades educacionais (Plano Analítico-Anual 2018, p. 3).

Em relação à organização dos trabalhos esta fora mantida com os Eixos Temáticos: Letramento e Jogos Matemáticos que, segundo o Plano Analítico-Anual (2018): “estes eixos norteiam as atividades a serem desenvolvidas e estão inter-relacionados preocupando-se, assim, com a formação integral do indivíduo” (p.3).

Outro aspecto que diferenciou quanto à elaboração de plano de 2017 para 2018 foram os projetos desenvolvidos no decorrer do ano letivo, ou seja, em 2017 um único tema fora escolhido pelos professores e trabalhado durante o ano todo, o que se tornou cansativo para os professores e para os alunos. Já em 2018 houve a possibilidade de escolha de temas para cada trimestre, assim até a presente data de entrega do plano,

dois temas haviam sido elencados e o terceiro tema poderia ser anexado posteriormente ao plano. Quanto a estrutura e horário de funcionamento nada fora alterado, e os alunos permaneciam em atividades hora com os professores das turmas e hora com atividades recreativas com os agentes educacionais.

Embora ainda fosse chamado de Projeto Presença Esperança, uma nova nomenclatura apareceu – Complementação Educacional. Esta nomenclatura fora atribuída ao curso tendo sua origem no sistema da Secretaria Digital (SED), algo que caracteriza que o aluno possui duas matrículas: uma na escola regular e a outra no contra turno. Outro fato diferente presente em 2018, foi a matrícula de um aluno público alvo da educação especial, um autista.

No Plano de 2018 há um tópico que faz uma avaliação do trabalho realizando em 2017, pontuando as diferenças presentes entre o perfil dos alunos que são atendidos nos dois turnos, ou seja, o turno da manhã possui menos alunos e estes são mais calmos e o turno da tarde, mais numeroso com crianças mais agitadas, considerando que já estiveram em outro turno presente na escola. Outro fator apresentado considerando as faixas etária, refere-se aos alunos mais velhos e a realização das atividades propostas, que os mesmos não apresentam zelo e capricho pelos trabalhos realizados e os alunos mais novos, possuem muita dificuldade quanto à alfabetização, o que é característica da idade e escolaridade. Fatores estes que foram apresentados pelos professores do ano anterior (2017) e que foi essencial para a organização do trabalho do ano em vigência (2018). Embora o projeto não possua um caráter de reforço escolar, houve preocupação por parte dos professores em preparar atividades que pudessem contribuir com o processo de desenvolvimento dos educandos, visando reduzir tais dificuldades.

No Plano constam dois quadros de metas e ações onde é possível verificar um olhar mais amplo no trabalho pedagógico se comparado ao ano de 2017. Algo simples, mas com certo olhar para as questões presentes no que tange o assistencialismo. Novamente as questões de infraestrutura também se fazem presentes, enfatizando a importância da organização do espaço.

Quadro 3: Metas e Ações do Plano Pedagógico

PLANO PEDAGÓGICO

Metas	Ações
Promover formação continuada com professores	Elaborar HTP com espaços formativos

Estabelecer parceria entre os agentes educacionais e os docentes	Oportunizar momentos de trocas entre os pares
Oferecer formação em serviço e orientações pedagógicas aos agentes educacionais	Reunir em momentos oportunos os agentes educacionais oferecendo assim formação
Integralização do Projeto e Unidade Escolar	Oportunizar vivências entre os diferentes espaços visando o estabelecimento dos vínculos
Romper com a visão assistencialista que ainda é presente nos Projetos	Dialogar constantemente com a comunidade apresentando a proposta de trabalho pedagógica desenvolvida no Projeto

Fonte: Plano Analítico-Anual (Projeto Sol Nascente, 2018, p.10)

Quadro 4: Metas e Ações do Plano de Infraestrutura

PLANO DE INFRAESTRUTURA

Metas	Ações
Reforma dos banheiros dos alunos	Busca por parcerias (empresas) e participação da SME.
Construção de banheiro para funcionários	Oficializar a SME
Instalação da coifa na cozinha	Aguardando serviços da SME
Gramar a área externa (campinho)	Aguardando serviços da SME
Colocar pisos nos espaços externos	Oficializar a SME para realização do serviço

Fonte: Plano Analítico-Anual (Projeto Sol Nascente, 2018, p.10)

Novamente faço o exercício de deslocamento e volto minhas lembranças ao ano de 2018 quando da elaboração do Plano e as conversas no decorrer no ano letivo. Posso dizer que a parte pedagógica houve sim conquistas, gradativas as quais modificaram o trabalho realizado em 2017 pois a confiança e a segurança em realizar as atividades já estavam mais estabelecidas. No entanto a infraestrutura, esta também tivemos avanços, no entanto com pouca participação da Secretaria Municipal da Educação, as parcerias público-privado tiveram mais sucesso.

As mudanças ocorreram no ano de 2019 seguindo o previsto na Resolução SME 013/2019 de 15 de outubro de 2019 que cria e organiza o Programa Educação Integral. Vale pontuar algumas informações: embora a Resolução tenha sido validada em outubro de 2019, as discussões para as alterações de Projeto para PEI, foram iniciadas em

novembro de 2018, o que permitiu que pudéssemos elaborar o Plano de Ensino considerando os novos moldes do Programa, contemplando oficinas, mais horas com atividades com os alunos, mudança no horário de atendimento dos educandos, ampliar o número de professores e reorganização quanto às atividades dos agentes educacionais.

Uma das alterações foi quanto à nomenclatura, de Projeto foi nomeado Programa Educação Integral – PEI; quanto a carga horária diária de atividades com professores, de 2 horas aulas foram para 4 horas aulas; as atividades que eram desenvolvidas como projetos, passou a ser realizada no formato de oficinas pedagógicas (obrigatórias e eletivas); horário abertura dos portões: de 7h30 para às 7h00 e encerramento das atividades com os alunos: das 16h30 para às 16h50; a definição das atribuições do quadro de pessoal em suporte pedagógico, em específico o vice-diretor, responsabilizando-se pelas atividades administrativas e pedagógicas; a organização do Plano Analítico-Anual de Metas e Ações Pedagógico-Administrativas da unidade educacional vinculadora que deverá contemplar o PEI e a padronização dos itens que deverão contemplar o Plano de Trabalho Anual dos Professores que ministrarão as oficinas no PEI.

Em relação às oficinas estas foram divididas em duas modalidades: obrigatórias e eletivas. As obrigatórias foram assim definidas pela Secretaria Municipal da Educação: Alfabetização e Letramento, Jogos Matemáticos e Educação Física Recreativa, e as oficinas eletivas foram definidas com a equipe gestora no final do ano de 2018 considerando os trabalhos realizados anteriormente no formato de Projetos, os recursos disponíveis e a necessidade dos educandos; assim elas foram intituladas: Atividades Culturais, Meio Ambiente e Valores.

A partir de 2019 tivemos cinco oficinas sendo realizadas em cada período de atendimento no PEI e, em específico no ano de 2019 contamos com seis professores no período da manhã e oito professores no período da tarde. Quanto ao trabalho dos agentes educacionais também houveram mudanças pois deixaram de realizar atividades recreativas e passaram a realizar atividades como acolhida na entrada e saída dos alunos, acompanhar e orientar nos horários das refeições, auxiliar os professores na realização das oficinas quando solicitados.

O Plano de Ensino de 2019 iniciou com o diagnóstico das turmas elaborado por cada professor responsável pela oficina e turma, contemplando o número de alunos, faixa etária, gênero, interesse dos alunos pela respectiva oficina e o que em específico

tenha sido observado na turma que chamou a atenção do professor caracterizando necessidade de aprofundamento. Por exemplo na oficina de Jogos Matemáticos a professora elencou a necessidade de trabalhar com as regras dos jogos e o relacionamento entre os alunos. Na sequência do Plano de Ensino os professores colocaram uma introdução considerando a temática da oficina atribuída fazendo uso, ou não de referenciais teóricos. Utilizando do formato de quadro, os professores elencaram os objetivos, conteúdos e estratégias de cada oficina e finalizaram com as referências utilizadas para a elaboração do Plano. Neste formato de Plano não fora incluída a avaliação, pois houve um combinado entre vice-diretora e professores que todas as observações seriam registradas no Diário de Bordo, na medida em que as atividades fossem trabalhadas e que seria um norte para as mudanças e acréscimos de propostas, considerando a flexibilidade do Plano.

Ainda sobre a avaliação, na Resolução SME 013/2019 em seu anexo II há um Documento de Avaliação Semestral a ser preenchido pelo professor de cada oficina e cada turma. Assim ao final do primeiro semestre esta avaliação fora produzida pelos professores como uma forma de pontuar o que fora contemplado neste período e o que ainda precisava ser revisado e/ou introduzido. Com base nestes registros os professores retomaram o Plano de Ensino e replanejaram o segundo semestre. Não houve alterações no Plano em específico, e diante de um novo combinado estabelecido entre os pares, as adequações, sugestões e registros foram realizados no Diário de Bordo de cada professor. Considero aqui ser necessário um olhar de quem vivenciou todas estas passagens e agora, na condição de pesquisadora/narradora, vejo o quão importante são os registros: a autonomia e a flexibilidade concedida aos professores na elaboração de seus Diários de Bordo são fundamentais, no entanto, é um documento em que o professor carrega com ele quando encerra o ano letivo. Neste sentido, não há registros oficiais e detalhados de como fora realizado todo o trabalho no decorrer deste ano letivo. Enquanto pesquisadora, consegui alguns diários de bordo de alguns professores colaboradores, os quais farei uso na pesquisa, seguindo todas as normas do Comitê de Ética.

Outra observação que penso ser pertinente registrar, o mesmo ocorre com os cadernos de registro produzidos pela vice-diretora, foram três cadernos, os quais também serão utilizados na pesquisa, mas que não permanecem no PEI, pois são compreendidos como material pessoal.

Retomando a análise dos Planos de Ensino, embora as oficinas desenvolvidas no período da manhã fossem iguais às do período da tarde, o planejamento se deu de forma separada. Houve uma solicitação por parte dos professores para que pudessem planejar separadamente considerando a facilidade de encontros cada qual em seu período para conversas e acertos do que estão realizando de acordo com o Plano. Assim foi permitido, no entanto nos encontros das HTPC havia a socialização das temáticas trabalhadas e as trocas de sugestões e propostas de atividades aconteciam, o que possibilitava entender, pelo menos à mim (vice-diretora) a unicidade do PEI, embora havia sempre a fala dos professores dizendo que as turmas eram bem distintas considerando os períodos, algo que também concordava, no entanto não reforçava com receio das comparações, como por exemplo ouvir que trabalhar com as turmas da manhã era melhor do que trabalhar com as turmas da tarde. As diferenças sim estavam presentes, mas não conseguia ver nas crianças esta distinção; dizia que a organização do PEI é que promovia tais diferenças, como maior número de matrículas à tarde, a faixa etária dos alunos da manhã eram mais novos e estes eram oriundos de diversas escolas, o que não ocorria no período da tarde onde a grande maioria eram da mesma escola e até da mesma turma. Algo promovido pela própria demanda de matrícula.

Relendo os Planos de Ensino elaborado pelos professores, é possível observar um olhar totalmente pedagógico, onde o aluno passa a ser o principal sujeito da proposta a ser desenvolvida, não enfatizando as questões do assistencialismo, tão característico dos PEIs. No entanto, torna-se possível também observar o quanto as práticas de escolarização estiveram presentes no Plano, como por exemplo “produzir textos coesos e diferentes” (Oficina de Alfabetização e Letramento). Novamente visto os óculos de pesquisadora. Seleciono um item dos objetivos presentes no plano de ensino de 2019 da professora Tais¹⁰:

Compreender e interpretar textos escritos e orais que circulam na sociedade e perceber que há diferentes dimensões da leitura;
Analisar os procedimentos e recursos linguísticos utilizados na prática de leitura e escrita, produção de textos orais e escritos, ampliando sua capacidade discursiva no uso da linguagem;
Identificar e corrigir, com autonomia, regularidades ortográficas já sistematizadas. (Oficina de Alfabetização e Letramento, p. 15).

¹⁰ Nome fictício dado a esta professora, pois na oficina de Alfabetização e Letramento do período da tarde tivemos em 2019 duas professoras trabalhando com três turmas. No caso da professora Tais foram atribuídas as aulas da turma 4 (alunos de 3º e 4º anos) e turma 5 (alunos de 5º anos).

O que será que a professora Tais quis com tais objetivos? Poderia aqui dizer que ela cometeu equívocos trazendo a sala regular para dentro do PEI? Houve alguma orientação para que estes objetivos não fossem propostos? O que poderia ter sido considerado ideal?

Lembro que na minha atuação como vice-diretora não havia um modelo a ser seguido considerando as propostas de oficinas e também não tivemos orientações por parte da coordenadoria da Secretaria Municipal da Educação, tudo novo para todos. O único referencial que tínhamos era a construção da Resolução SME 013/2019 que fora publicada em 15 de outubro de 2019, considerando que o planejamento ocorreu entre março e abril do corrente ano. O embasamento para a elaboração da Resolução fora o Programa Mais Educação considerando a proposta das oficinas, assim este foi outro documento ao qual oportunizei acesso aos professores visando a elaboração do nosso Plano, no entanto, não aprofundamos nossos estudos de forma coletiva. Como pressuposto básico para a elaboração do Plano era dizer em não oferecer “o mesmo do mesmo” um termo bastante presente nos textos voltados para a Educação Integral. Tínhamos ideia do que isso significava, no entanto nos faltavam ideias de como fazer diferente.

Sobre a Resolução SME 013/2019 penso ser oportuno dizer que, enquanto vice-diretoras dos PEI fomos convocadas a participar da elaboração. A Secretaria Municipal da Educação sob a coordenação do diretor pedagógico do Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico apresentou a proposta trazendo uma escrita inicial, de forma que em aproximadamente três encontros finalizamos a redação do documento que foi publicado em outubro do referido ano. Considero que foi um movimento muito importante onde pudemos dialogar sobre as especificidades dos PEI tentando contemplá-las em um documento.

Retomo o Plano de Ensino 2019, agora relendo objetivos de uma outra professora (Miriam¹¹) que atuou na oficina de Alfabetização e Letramento, também no período da tarde. Como objetivos ela apresenta:

Integrar o aluno, possibilitando que ele tenha autonomia perante as atividades propostas;
Valorizar a linguagem escrita e oral;
Falar e expressar desejos, sentimentos e fatos da vida cotidiana;

¹¹ Nome fictício dado a outra professora a qual foram atribuídas as aulas da Oficina Alfabetização e Letramento, Turma 3 composta por alunos matriculados nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.

Desenvolver atividades e jogos que permitam o aprender, a compreender e apropriar-se da leitura e escrita através da ludicidade; Experimentar a ludicidade como instrumento para o letramento; Reconhecer que a escrita serve para, entre outras funções, registrar e organizar o dia a dia na escola e pode ser uma fonte de informação, entretenimento e lazer (Oficina Alfabetização e Letramento, p.13, 2019).

Momento de também colocar questões para esta professora, pois observo que ela se preocupou em trazer objetivos não tão direcionados a questão da escolarização, falou em ludicidade, em jogos, entretenimento. Qual teria sido seu referencial? Teria ela outras experiências com o trabalho com projetos? O que ela pensou quando propôs um trabalho com jogos?

Mais um aspecto que chamou minha atenção foi o que outra professora colocou quando fez o diagnóstico da turma e a introdução da oficina “Atividades Culturais”. A professora descreve:

Devido ao fato de frequentarem a escola no período da manhã, pude perceber que no período da tarde eles não aceitam bem atividades com formato “escolar”, as quais não chamam a atenção da turma, que dá preferência a brincadeiras ou atividades mais dinâmicas, nas quais participam com mais entusiasmo e prazer (Oficina Atividades Culturais, p. 30, 2019).

Esta mesma professora continua questionando em seu Plano, quando elabora a parte da introdução:

Como levar a cultura para a sala de aula, de modo em que as crianças possam experimentar vivências que as aproxime das culturas existentes no nosso entorno?
Pensando que as crianças atendidas no Projeto são crianças que já frequentam a sala regular no período inverso, faz-se necessário planejar vivências culturais que fujam do padrão de “escolarização” para oportunizar momentos que ao mesmo tempo sejam significativos e também prazerosos. Mas afinal então, por onde começar a trabalhar a cultura com as crianças? (Oficina Atividades Culturais, p.31, 2019).

Qual seria a concepção de cultura desta docente quando diz em “levar cultura”, “planejar vivências culturais”, e ainda, será que a professora acredita que os educandos não possuem suas próprias culturas? Buscando pelo resgate das minhas memórias, recordo-me desta professora quando foi atribuída as aulas a ela. Veio até o Projeto muito tímida, se colocando como iniciante na atuação com os alunos maiores, embora sua turma em específico eram crianças de 6 e 7 anos, os mais novos dentro do PEI, mas que até o presente momento só havia lecionado para crianças da educação infantil e creches. Claro que fiquei preocupada, mas também confiante, pois a professora

se colocou disposta ao novo desafio e buscava propostas para seu trabalho solicitando participar das HTPC, embora não fosse necessária sua participação nos encontros devido sua pouca quantidade de aulas atribuídas, e realizar trocas com os demais professores e a vice-diretora. Confesso que esta professora me chamou atenção no decorrer das suas aulas, pois houve entrosamento com as crianças, com os demais professores, suas atividades eram diversificadas e envolventes, a classe estava sempre agitada e participativa, em suas aulas sempre havia uma música suave, pois ela havia percebido o quanto os pequenos eram agitados e falantes. Sempre trazia materiais diversificados, utilizava muitas vezes tintas de modo que solicitou que as crianças viessem no dia da sua oficina com roupas que pudessem manchar de tinta ou que trouxessem uma camiseta para trocar caso necessário. Mostrou-se preocupada quanto à roupa das crianças e a possível queixa das mães dizendo que sujou o uniforme, pois muitos vinham com a camiseta da escola. No pouco tempo que esta professora esteve conosco nunca tivemos reclamações, pelo contrário as crianças esperavam ansiosas pela sua chegada. Digo pouco tempo, pois a professora estava substituindo a titular e esta retornou um pouco antes de encerrar o primeiro semestre.

Sobre o retorno da professora titular, assim que ela reassumiu a turma ofereci o plano da professora substituta de modo que ela tomasse conhecimento sobre o que havia sido planejado para a turma e que pudesse fazer suas adequações assim que conhecesse as crianças com as quais estaria. Passada algumas semanas da chegada da professora titular, solicitei que me desse um parecer sobre seu planejamento e recebi como resposta que não iria alterar o plano da primeira professora e que não faria adequações, pois ela já conhecia as crianças e que estava de acordo o que fora proposto pela substituta.

Retomando o plano da professora substituta, encontrei outro trecho que faz com que seu olhar estivesse voltado para a criança, de modo a respeitar suas singularidades:

Primeiramente precisamos considerar que a criança não é uma tábua rasa: ela traz sua cultura enraizada consigo, seus costumes, suas crenças, seus valores. O papel do presente projeto não é desconsiderar o que ela já carrega de si e a empanturrar com as informações culturais presentes na nossa sociedade. Mas o principal objetivo é dar voz a criança valorizar sua cultura infantil, respeitar o que ela carrega de si e com isso, construir novas descobertas, novos conhecimentos, novos mundos a partir das várias formas de cultura existentes, entrelaçando uma à outra e formando uma grande colcha de retalhos (Oficina Atividades Culturais, p. 31, 2019).

Olhando para todo o Plano de Ensino deste ano, não sei ao certo dizer se na condição de pesquisadora, de vice-diretora e agora em 2022 como coordenadora dos PEI junto a Secretaria Municipal da Educação, faço alguns questionamentos: o que leva um professor a se envolver mais do que o outro? Qual o sentido em produzir um plano e depois não o retomar? As experiências trazidas por cada professor são fatores que contribuem com a atuação nos PEI? Não ter experiência impossibilita avanços em suas práticas? As trocas de experiências tão solicitadas pelos professores repercutem em práticas diferenciadas no cotidiano? Será que a ideia do assistencialismo está também presente nos professores e são reveladas em suas práticas? Passar por formações tem o mesmo propósito para cada professor? Gostaria de responder uma a uma destas minhas próprias dúvidas, mas isto não é meu propósito no momento. Elas me deram a oportunidade de olhar para um espaço que ocupei, intervi, modifiquei, relutei, promovi conflitos, avancei, recuei, comemorei, decepcionei e dei conta que não estou conclusa. O sentimento de agora, momento da escrita é que faltou algo a mim em específico, seria formação?

Ano novo (2020), com poucos professores novos chegando ao PEI, a maioria já atuando nos anos anteriores. A proposta do trabalho com as oficinas fora mantida pela Secretaria Municipal da Educação, seguindo o prescrito na Resolução SME 013/2019 de 15 de outubro de 2019 que cria e organiza o Programa Educação Integral, no entanto tivemos autonomia para organizar as oficinas partindo de uma temática. Tal proposta foi pensada visando maior integração entre as oficinas, onde o trabalho iniciado em uma oficina pudesse estar presente em outra oficina. Claro que novo momento de preocupação entre todos, pois muitos colocaram que poderia ficar cansativo para as crianças falar sempre da mesma temática, outros pontuaram sobre faltar ideias e esgotar possibilidades de atividades e outros ainda a resistência em promover trocas entre os pares, no sentido de revelar suas práticas e ser julgado.

Mais um movimento novo para todos, algo que fez cada qual pensar em uma temática e a mim, vice-diretora resgatar uma formação realizada em fevereiro deste ano, oferecida pela Unesp como curso de extensão universitária pelo Departamento de Educação, intitulada “Promover saúde na e da escola: aspectos teóricos e práticos”. Com alguns materiais desta formação oportunizei momentos formativos nas HTPC onde dialogamos sobre a saúde que está presente e como ela se encontra no espaço e nas pessoas com as quais atuamos. Diante deste contexto, chegamos ao consenso de que as

questões de saúde não se encontram apenas no organismo físico, mas também nas relações sociais, no convívio harmonioso, no compartilhar ideias, nas doenças que podem estar atreladas à nossa profissão (Síndrome de Burnout) desconhecida por alguns professores, enfim, foram algumas HTPC onde pudemos dialogar e definir a temática do nosso Plano de Ensino: Escola Promotora de Saúde.

A resistência e a preocupação foram sendo diluídas na medida em que elencávamos as possibilidades de atividades, já que a preocupação dos professores era em “o que fazer” e percebíamos que a temática possibilitava perpassar e entrelaçar as oficinas. Nas HTPC de 2019 já realizávamos o exercício de elencar as atividades realizadas por cada professor, cujo propósito era olhar para a oficina do outro professor e ver onde a minha oficina poderia contribuir e aprofundar com as práticas oferecidas aos educandos. Posso afirmar que foram encontros muito produtivos, embora de 50 minutos, pois este era nosso tempo semanal, onde elencávamos na lousa tudo aquilo que realizávamos dando visibilidade ao trabalho como um todo, revelando a dimensão da nossa criatividade e o quanto avançamos quando olhávamos para nosso início em 2017 com atividades soltas, produtoras dos tão conhecidos “trabalhinhos manuais”.

Buscar pela memória dos professores que estiveram no PEI em anos anteriores foi fundamental para fortalecer a proposta de trabalhar com temática e dar início a elaboração do Plano de Ensino de 2020. Iniciamos com o diagnóstico das turmas, em que cada professor de cada oficina elencou aspectos e características da sua turma e posteriormente em HTPC produzimos um diagnóstico único para cada turma, diferentemente do ano anterior que cada professor elaborou um diagnóstico específico para cada turma de acordo com cada oficina. Primeiro passo dado pensando no planejamento anual, no entanto o trabalho fora interrompido pela questão da Pandemia. Momento de incertezas, pois suspendemos nossas atividades escolares em 13 de março de 2020 e permanecemos no aguardo de informações por parte da Secretaria Municipal da Educação e do Setor da Saúde. A sensação que tive quando fechei o portão naquela tarde foi que em aproximadamente quinze dias estaríamos de volta, algo do tipo no final do mês de março, pois já havíamos vivenciado em outro momento uma questão de saúde com o surto da gripe suína. Enquanto isso, solicitei aos professores que dessem continuidade a elaboração de seus planos e me enviassem por e-mail para que pudesse fazer as intervenções. Os professores atenderam às orientações, no entanto a Pandemia não recuou, ao contrário tudo se tornou tenso e intenso e as orientações eram repassadas

a nós da equipe gestora também não de forma precisa. A única coisa que deveríamos manter no momento era a folha de pagamento dos funcionários e professores.

Foram meses de muita tensão para nós da equipe gestora no princípio, pois tínhamos reuniões online constantes, mas pouco se avançava. Recados foram fixados nos portões das escolas para que as famílias tomassem conhecimento do pouco que podíamos informar. Enquanto isso, os professores e funcionários permaneciam em casa aguardando diretrizes para o novo modelo de trabalho. A dimensão deste novo modelo de trabalho, creio que não seja necessário detalhar, pois tenho certeza que ainda está presente em nossas memórias e amarguramos as consequências disso até nos dias atuais. Os vários grupos de WhatsApp foram criados e passamos a nos comunicar através deles, e-mails foram trocados numa intensidade a ponto de lotar nossas caixas de spam, telefone tocando o tempo todo hora o nosso pessoal, hora o telefone do PEI, pois em alguns momentos estava lá no prédio elaborando documentos, boletim de frequência para gerar pagamento dos funcionários, recebendo materiais e devolvendo os gêneros alimentícios para o departamento de merenda que tinham prazos de validade, chamando funcionários para uma limpeza da área externa visando não caracterizar o abandono do espaço. A falta de rotina foi algo muito intenso no início, pois tudo chegava por meio de comunicados, alguns confusos com ações não programadas previamente. Passamos a realizar orientações e reuniões com os professores por meio de vídeos chamadas, algo que todos tiveram que aprender rapidamente por conta própria. Aquele que sabia mais auxiliava o que sabia menos, mas tudo à distância o isolamento social fora algo cruel para nós professores tão acostumados com a relações humanas. Nas primeiras reuniões remotas a desorganização tomou conta: abre câmeras, fecha microfone, sai da reunião, escreve no chat, câmeras abertas revelando nossos espaços domésticos e muitas vezes algumas intimidades, hora reuniões com poucos participantes e hora reuniões em que a plataforma gratuita atingia seu limite – 99 participantes. Chega à necessidade de adquirir conta paga visando atender maior número de participantes e permitir gravações que passam a fazer parte dos nossos registros.

Tudo isso perdurou por quatro meses, sem a realização do Plano de Ensino do ano, sem a elaboração de atividades, apenas seguíamos as orientações da Secretaria Municipal da Educação que deveríamos aguardar, e assim passávamos o comunicado às famílias, aos professores e funcionários. Angústia e sofrimento para alguns, atreladas as tristes notícias de falecimentos de pessoas conhecidas, grupos de orações para os

hospitalizados, famílias perdendo seus empregos, salários sendo cortado dos funcionários eventuais, campanhas particulares para aquisição de cestas básicas para os conhecidos necessitados, enfim, a tristeza agregada as preocupações diante do cenário incerto. Aqui escrevendo um pouco de tudo vivenciado e tendo que dar espaço para as lágrimas escoarem possibilitando reencontrar as ideias e o teclado. Para outros, o não retorno e o não direcionamento dos trabalhos sendo visto como algo bom, momento para descanso, caminhadas, exercícios físicos, relaxamento tudo o que era possível considerando nossa rotina anterior à Pandemia. E logo as redes sociais passaram a revelar o outro lado da Pandemia, as viagens particulares, os comentários “eu mereço”, os processos, a solicitação de justificativa, a orientação de apresentar atestado médico e fazer uso das faltas abonadas, já que todos estavam em horário de trabalho remoto considerando que não houve suspensão ou atraso de pagamento de todos os efetivos e contratados no ano vigente.

Em julho de 2020 começamos a dialogar sobre a retomada não presencial com a elaboração de atividades a serem retiradas pelas famílias nas escolas. Iniciamos os trabalhos de orientações aos professores, estes passaram a elaborar blocos de atividades em coletivo, grupos de WhatsApp foram criados com os familiares visando orientação sobre esta nova fase, no entanto sem a obrigatoriedade já que havia sido flexibilizado os dias letivos por parte do Conselho Nacional da Educação. Todas estas orientações foram repassadas as escolas, no entanto os PEI permaneceriam com as atividades suspensas, sem a elaboração de blocos de atividades e sem o contato com as famílias. Aos professores dos PEI tiveram a incumbência de auxiliar na elaboração dos blocos de atividades que seriam encaminhados às famílias das crianças matriculadas regularmente nas escolas de origem.

Logo as dúvidas e dificuldades surgiram: como elaborar atividades para um grupo de crianças as quais não conhecemos, considerando que nem todos os matriculados da escola Sede frequentavam o PEI? Como estabelecer vínculo com professores que nunca tiveram contato prévio? E ainda algo talvez não essencial para alguns professores, pois isto não foram apontados por eles: como trabalhar sem ter sido elaborado o Plano de Ensino? Assim os professores se reuniram por anos organizavam os conteúdos e elaboravam as atividades que eram fotocopiadas pela equipe gestora e distribuída as famílias por meio de um cronograma de dias e períodos evitando a aglomeração nas escolas. Novamente outra fase confusa para todos, mas era o que tínhamos de

possibilidades no momento. Os dias, meses foram se passando, os professores se adequando a nova rotina de enviar e receber blocos de atividades que se tornaram cômputo de horas, professores elaboraram vídeos explicando conteúdos aos familiares, pais tornando-se professores, famílias migrando de um estado para outro, mensagens gravadas e enviadas as famílias orientando o que era possível de ser feito, reuniões por vídeo chamadas com os pais, hackers invadindo as reuniões e dispondo conteúdos pornográficos, mais momentos tensos e reveladores de que a escola não tinha mais a configuração de antes.

E quanto ao Plano de Ensino 2020¹² do PEI? Este não foi realizado em virtude de as atividades terem sido suspensas conforme orientações dispostas pela Secretaria Municipal da Educação neste ano. Todas as atividades dos professores do PEI foram convertidas em apoio aos professores da escola considerando que a maioria dos professores do PEI ampliavam sua jornada de trabalho na escola Sede.

4.2. Os espaços formativos dos professores

Como já apresentado, iniciei minhas atividades enquanto vice-diretora no Projeto em 2017, ano em que os Projetos foram vinculados às escolas; tudo muito novo para todos da equipe gestora e as HTPC eram realizadas na escola sede, sob a coordenação das duas professoras coordenadoras com pauta elaborada por elas de acordo com a demanda da escola, considerando seu atendimento: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. O PEI pouco ou quase nada era contemplado nas duas horas aulas da HTPC realizadas quinzenalmente. Neste ano em específico a configuração de inquilina representava o PEI.

No ano de 2018 as HTPC continuaram sendo realizadas na escola sede, com duas horas aulas quinzenalmente, com uma pequena alteração, ou seja, uma hora aula participávamos com a equipe escolar ouvindo os recados e comunicados gerais e na segunda hora aula nos reuníamos em outra sala para falar sobre assuntos específicos do Projeto; ainda neste ano éramos em quatro professores e eu vice-diretora.

¹² Este foi o último ano em que atuei enquanto vice-diretora no PEI. No ano de 2021 assumi a coordenação geral do ensino fundamental e programa educação integral junto ao CAP na SME e em setembro de 2022 tornei-me coordenadora geral do CAP, função que exerço nos dias atuais.

Em 2019, ano escolhido como objeto de estudo para minha pesquisa, tivemos algumas modificações quanto ao Projeto: passamos a trabalhar com as oficinas, recebemos o nome de Programa Educação Integral (PEI), aumento considerável do número de professores em virtude das oficinas – de quatro professores passamos para 14, uma hora aula de HTPC semanal e coordenado por mim, vice-diretora.

Diante da breve explicação, inicio minha narrativa buscando na memória como fora nossa primeira HTPC enquanto PEI: minha sensação de conforto por não ter a preocupação com pautas, registros e frequências relacionadas aos anos de 2017 e 2018, já que tudo ficava sob a responsabilidade das professoras coordenadoras, fora substituída pela sensação de “agora é comigo!” Como sempre, o medo, a insegurança, o receio de não contemplar os desejos dos professores foram meus parceiros, os quais também sempre me auxiliaram no planejamento de todas as HTPC. Hoje não vejo estas sensações como indicadores de fraqueza, mas sim como impulsionadores para o pensar, elaborar, registrar e dialogar com aqueles que vivenciaram os desafios agregados as mudanças ocorridas.

Figura 8 – Primeira Pauta da HTPC de 2019

PROGRAMA EDUCAÇÃO INTEGRAL “VICTORINO MACHADO”
HTPC – 12/02/2019

Imagem do site: professorfelipesoares.blogspot.com



*"Sem a curiosidade que me move,
que me inquieta, que me insere na
busca, não aprendo nem ensino".*
Paulo Freire

Paulo Freire [imagem]. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/10203536634615996/>. Acesso em: 10/02/2019.

Início do Ano Letivo

- Nossos horários: HTPC/HTPI
- HTPI: orientação da supervisão
- Momento das dúvidas
- Qual foi sua primeira impressão no PEI? O que será possível ou não de realizar?

Fonte: Pauta da primeira HTPC do ano letivo. Arquivos Pessoais, 2019.

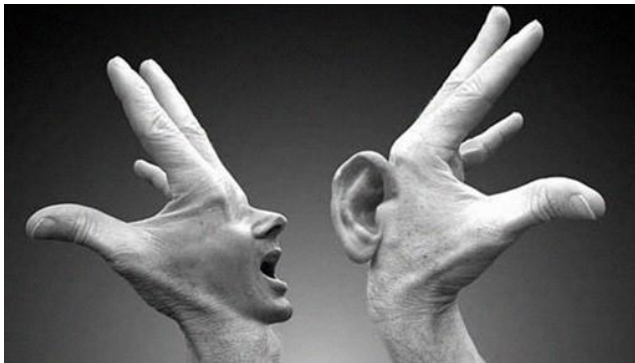
Já se revela nos primeiros tópicos da pauta, o quanto estamos presos às informações e poucas formações, algo que já tinha considerado enquanto coordenadora pedagógica do CAP em relação ao espaço formativo nas HTPC. Considerando ser este nosso primeiro encontro senti necessidade de trazer informações sobre a realização das HTP, e o quanto nossas HTPI passariam a ser valiosas, pois nosso tempo nas HTPC seria muito curto - 50 minutos semanais. Na verdade, foi colocado em prática o que estava previsto em resolução, ou seja, o cumprimento de uma hora aula de HTPC semanal, situação esta que nos anos anteriores (2017 e 2018) era permitido realizar duas horas aulas de HTPC quinzenalmente.

E logo percebemos que o tempo carregou nosso diálogo a ponto de não conseguirmos fechar a pauta, já que as dúvidas foram muitas e nem todas respondidas, pois enquanto vice-diretora também falei sobre minhas dúvidas, dentre elas como faríamos nosso trabalho tendo como proposta as oficinas.

Passada uma semana e novo HTPC, assim segue pauta registro da Ata elaborada após o encontro (19/02/2019). Como forma de visualizar como organizava os registros, cada professor recebia no dia da HTPC uma cópia da pauta por mim elaborada; no dia seguinte eu digitava a Ata, imprimia, recortava e colava em livro próprio seguida da lista dos presentes no encontro juntamente com a pauta. Os registros anteriores encontrados no Projeto eram manuscritos, mas com autorização da coordenação do CAP, passei a fazê-los de forma digitalizada, o que me permitiu ter todos os arquivos salvos.

Figura 9 – A próxima HTPC

PROGRAMA EDUCAÇÃO INTEGRAL “VICTORINO MACHADO”
HTPC – 19/02/2019
Pauta: Diálogo para organização do trabalho



Ouvir e Escutar [imagem]. Disponível em: <https://www.beautycris.com.br/escutar-nao-e-ouvir-a-comunicacao-humana/>. Acesso em: 15/02/2019.

- Cronograma para os Painéis
- Palestra sobre a Dengue dia 27/02 – Equipe Zoonoses
- Entrega dos Diários de Bordo
- Remanejar crianças entre as turmas
- Elencar as crianças com prováveis dificuldades.

Fonte: Pauta da segunda HTPC do ano letivo. Arquivos Pessoais, 2019.

Figura 10 – Registro da Ata da HTPC do dia 19/02/2019

Ata de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) do Programa Educação Integral “Victorino Machado”, realizado no dia dezenove de fevereiro de 2019, nas dependências da Escola Municipal Prof. Victorino Machado, das 17h45 às 18h35. Segue abaixo a pauta a qual norteou as discussões do encontro, acrescido de alguns tópicos essenciais para a organização do funcionamento do Programa. Como parte pedagógica, enfatizamos a importância em se trabalhar com a temática Dengue, pois estamos tendo casos suspeitos no bairro, inclusive mães dos nossos alunos. Para auxiliar no trabalho teremos a palestra com a Equipe das Zoonoses conforme data e horário registrado na pauta. Dialogamos também sobre a possibilidade em remanejar as crianças entre as turmas, já que as mesmas foram montadas de acordo com a faixa etária, mas no Projeto é possível adequá-las conforme o desenvolvimento cognitivo. Pontuamos também sobre os alunos que apresentam muita dificuldade quanto ao desenvolvimento e combinei com os professores que buscariam informações junto às escolas que as crianças são matriculadas para saber sobre laudos e relatórios. Relembrei ao grupo sobre a data e o compromisso quanto à entrega do Diário de Bordo e enquanto equipe gestora enfatizei a importância em manter livros ponto, HTP e prontuários dos professores atualizados. Avisar sempre com antecedência sobre as ausências dos professores para que possamos organizar as turmas evitando que as crianças fiquem prejudicadas. Nada mais a ser registrado, finalizo esta ata com a relação dos presentes nesta HTPC.

Fonte: Ata da segunda HTPC do ano letivo. Arquivos Pessoais, 2019.

Os registros são breves e pontuais e não contam com apontamentos dos professores, mas com certeza a participação deles sempre aconteceu. Fazendo um levantamento dos meus arquivos pessoais, foram elaboradas 23 pautas e atas no ano letivo de 2019, as quais não serão aqui apresentadas em sua totalidade, mas sim aquelas que me chamaram mais atenção quando agora me coloco no lugar de pesquisadora, direcionando o olhar ao trabalho realizado, ou não, no que se refere a Educação Integral.

Trago mais uma pauta e ata ocorrida no mês de fevereiro de 2019, onde mostra o início do trabalho com a elaboração do Plano de Ensino do PEI, contemplando a proposta das oficinas. Sobre o planejamento tivemos outras HTPC nos meses seguintes e vários momentos em HTPI para a finalização do documento, o qual foi retomado depois no segundo semestre do referido ano.

Figura 11 – Momento Planejamento

PROGRAMA EDUCAÇÃO INTEGRAL “VICTORINO MACHADO”
HTPC – 26/02/2019
Pauta: Planejamento Anual



Planejamento [imagem]. Disponível em: <https://www.soescola.com/2017/01/a-importancia-do-planejamento-escolar.html>. Acesso em 21/02/2019.

- Como fazer? O que pensar?
- Como referencial teremos o Manual Mais Educação
- Enfatizar no Planejamento as estratégias que serão diferenciadas de acordo com as turmas.
- Importância do diagnóstico das turmas (será anexado ao Planejamento)
- Previsão de entrega na SME: início de abril
- Projeto Patrimônio Histórico do Município – Nosso monumento: Museu Histórico e Pedagógico “Amador Bueno da Veiga”
- HTPC na SME: 14/03 às 17h45 às 19h25 (autorizado fazer trocas posteriormente)

Fonte: Pauta da terceira HTPC do ano letivo. Arquivos Pessoais, 2019.

Figura 12 – Registro da Ata da HTPC do dia 26/02/2019

Ata de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) do Programa Educação Integral “Victorino Machado”, realizado no dia vinte e seis de fevereiro de 2019, nas dependências da Escola Municipal Prof. Victorino Machado, das 17h45 às 18h35. Segue abaixo a pauta a qual norteou as discussões do encontro, acrescido de alguns tópicos essenciais para a organização do funcionamento do Programa. Em relação a parte pedagógica enfatizamos muito a importância e a organização do Planejamento. O planejamento será anual, individual e por oficina. Combinamos que as oficinas com as mesmas temáticas poderão ter seus planejamentos iguais no que se refere aos conteúdos e objetivos, mas que as estratégias deverão ser diversificadas respeitando a faixa etária e a diversidade das turmas. Como referencial para a elaboração do planejamento faremos uso do Manual do Novo Mais Educação além de outros materiais que a partir de pesquisas realizadas pelos professores abordem as questões de Educação Integral. A entrega foi orientada pela SME que deverá acontecer no início de abril, assim faremos uso dos HTP para a elaboração dos mesmos. Informe o grupo também que teremos uma troca de HTPC para que possamos conhecer o Projeto Patrimônio Histórico do Município a ser desenvolvido em parceria com o Arquivo Histórico, deixando já a data previamente agendada para que todos possam se organizar e estar presente no dia. Nada mais a ser registrado, finalizo esta ata com a relação dos presentes nesta HTPC.

Fonte: Ata da terceira HTPC do ano letivo. Arquivos Pessoais, 2019.

Sinto em não ter registros detalhados sobre o desenrolar de cada encontro, em como os professores se colocaram diante da proposta do planejamento, no entanto é possível observar que existe certa preocupação quanto ao trabalho a ser realizado no PEI, considerando como referencial o manual do programa Novo Mais Educação, algo não específico para o PEI, mas sim um possível caminho quanto ao trabalho com as oficinas, o qual fora indicado pela coordenadoria do PEI junto ao CAP. Não me recordo de ter realizado uma HTPC onde o material tenha sido explorado pelo grupo, no entanto o arquivo do documento foi enviado aos e-mails dos professores e durante as HTPI houveram sim alguns diálogos considerando o material e nossas oficinas, hoje vejo isto como uma falha da minha parte, pois perdemos um momento de formação deste coletivo.

Trago um registro onde é possível observar um pouco mais o entrosamento do grupo e o envolvimento com o trabalho trazendo mais leveza ao que chamamos de Ata, um documento que muitas vezes nos deixa engessados não dando dimensão dos detalhes e da riqueza dos encontros realizados. Somada a isso, a indicação de leitura de um texto¹³ específico da Educação Integral, seria este um momento para dizer que está sendo validado o espaço formativo?

Figura 13 – Registro da Ata da HTPC do dia 22/04/2019

Ata de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) do Programa Educação Integral “Victorino Machado”, realizado no dia dois de abril de 2019, nas dependências da Escola Municipal Prof. Victorino Machado, das 17h45 às 18h35. Segue abaixo a pauta a qual norteou as discussões do encontro, acrescido de alguns tópicos essenciais para a organização do funcionamento do Programa. Nosso encontro esteve em torno de algumas devolutivas sobre o Planejamento, trazendo para o grupo as dúvidas e incertezas quanto a realização das oficinas. Comentamos muito sobre as incertezas que estamos vivenciando sobre a realização das oficinas, pois não temos experiência sobre o realizar. O que sabemos sobre oficinas estão descritas em documentos oficiais, em referenciais teóricos, entre outros. No entanto, uma formação nos moldes que foram oferecidas quando houve a implantação do Programa Mais Educação, esta não foi oferecida. Diante destes apontamentos, busquei auxílio junto a vice-diretora da U.E. Victorino Machado, que vivenciou o Programa Novo Mais Educação e iremos realizar formação aos professores do PEI, visando acalmar as angústias que alguns têm trazido nos encontros e mesmo na realização do planejamento, sobre o como trabalhar, o que oferecer aos alunos de modo que não repetida o que eles já vivenciam em sala de aula, no período regular. Confesso que fico satisfeita quando há estas colocações dos professores, quando buscam orientações, pois consigo acompanhar o quanto estão planejando suas atividades e registrando os acertos e erros. O que muito me

¹³ Trata-se de um texto curto (2 laudas) elaborado na forma de recortes tendo como fonte: Na trilha dos direitos da criança: guia de estratégias do professor / Marilize Donini – Curitiba: Positivo, 2013.

preocupada, são professores que executam suas atividades e quando questionados pontuam que tudo está tranquilo, sem problemas. O que será que está de fato presente nesta tranquilidade. Registro estes apontamentos, pois tivemos este diálogo com os presentes nos encontros anteriores e em especial neste, quando houve maior participação por parte dos professores. Em virtude desta participação, a qual foi bastante positiva para o crescimento e envolvimento do grupo, o texto indicado para a leitura e discussão ficará para o próximo encontro, pois atingimos o horário dos 50 minutos destinados ao HTPC. Nada mais a ser registrado, finalizo esta ata com a relação dos presentes no encontro.

Fonte: Registro da Ata da HTPC do PEI. Arquivos Pessoais, 2019.

Ainda no mês de abril de 2019, tivemos mais quatro HTPC cujas pautas estiveram voltadas para a leitura do documento apresentado pela Secretaria Municipal da Educação intitulado “Proposta Base da Rede Municipal Pública de Ensino de Rio Claro” (2019)¹⁴, documento este que apresenta a concepção de ser humano, sociedade, educação, conhecimento e escola, e na sequência retomar a Proposta Pedagógica da escola e do PEI, elaborados em 2018 elencando pontos convergentes e divergentes. Somada a este trabalho, tivemos uma HTPC para o processo de recondução de uma das professoras coordenadoras da escola. Compartilho uma das atas referente as discussões sobre a Proposta Pedagógica do PEI.

Figura 14 – Registro da Ata da HTPC do dia 30/04/2019

Ata de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) do Programa Educação Integral “Victorino Machado”, realizado no dia trinta de abril de 2019, nas dependências da Escola Municipal Prof. Victorino Machado, das 17h45 às 18h35. Segue abaixo a pauta a qual norteou as discussões do encontro, acrescido de alguns tópicos essenciais para a organização do funcionamento do Programa. Como pontuado no encontro anterior, demos continuidade com as discussões da Proposta Base da Rede Municipal Pública de Ensino de Rio Claro. Como pauta para hoje, os professores foram convidados a realizar a leitura da Proposta Pedagógica da Unidade Educacional e também a Proposta Pedagógica do PEI, elaborada em 2018. Na sequência elencamos os pontos divergentes e convergentes presentes nos documentos apresentados. O grupo pontuou a necessidade de rever o conceito de Educação Integral, o qual nós do projeto desenvolveremos em nossa Proposta Pedagógica em 2019. Ainda há controvérsias sobre o conceito, e no documento base apresentado pela SME este conceito não foi abordado. Houve apontamentos também, quanto à elaboração do documento referencial da SME, sobre sua própria elaboração e como se dará a construção do Projeto Político Pedagógico para os próximos anos. Quanto a esta última colocação do

¹⁴ A Proposta Base da Rede Municipal Pública de Ensino de Rio Claro, foi um documento produzido no ano de 2019 pela Diretoria Pedagógica da Secretaria Municipal da Educação, enviado para todas as unidades escolares municipais, cujo propósito era dar início as discussões para a elaboração do Currículo Integrado.

grupo, solicitamos que aguardem novas diretrizes da Secretaria Municipal da Educação. Nada mais a acrescentar, finalizo tal registro seguido da lista de presença dos participantes.

Pauta: Estudo sobre a Proposta Base nas escolas



Período Integral [imagem]. Disponível em: <https://integralcamb.blogspot.com/p/sobre-o-periodo-integral.html>. Acesso em: 28/04/2019.

- Entrega dos Diários de Bordo semanalmente
- Proposta Base da Rede Municipal Pública de Ensino de Rio Claro
 - Concepção de Ser Humano
 - Concepção de Sociedade
 - Concepção de Educação
 - Concepção de Conhecimento
 - Concepção de Escola
- Leitura e discussão da Proposta Pedagógica do PEI

Fonte: Registro da Ata e Pauta da HTPC do PEI. Arquivos Pessoais, 2019.

Mais um momento em que reconheço o maior envolvimento dos professores quando convidados a pensar a Educação Integral, neste caso o conceito, que me recordo bem quando os professores em 2018, diziam que permanecer o dia todo na escola caracterizava Educação Integral. Agora em 2019, vendo eles pontuarem sobre a necessidade de rever tal conceito e ainda afirmar que os documentos vindos da SME não abordam o conceito, já demonstra mudanças de postura, ainda que singela, em alguns professores. A ideia de estar o dia todo na escola não mais é compreendida como educação integral, requer um trabalho diferenciado e mais ainda, o aluno passa a ter visibilidade.

Mês de maio inicia e mais quatro HTPC acontecem com pautas contemplando aspectos burocráticos como assinar livro ponto, preencher diário de classe, entrega do diário de bordo, registros dos HTPI, mas também estiveram presentes os momentos

formativos, como a retomada do texto sobre Educação Integral (citado anteriormente), pontuar sobre nosso trabalho realizado elencando dúvidas. Infelizmente, nem tudo o que planejamos é realizado! Por exemplo, não conseguimos um momento de trocas de experiência com nossa outra vice-diretora, como registrado em ata anterior, considerando que ela já foi professora coordenadora de uma das escolas da rede municipal em que havia o programa Mais Educação. No entanto, buscamos outro caminho e trouxemos em uma das HTPC a diretora e a professora coordenadora da primeira escola onde foi introduzido o programa Mais Educação no município, elas contaram todo o histórico do programa, como ele chegou até a escola, quais foram os desafios e angústias de colocar em prática algo inédito, assim como a mudança de perfil dos professores quando passaram a vivenciar a educação integral, elevando o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) da escola caracterizando de fato resultados positivos. Segue um trecho da Ata da HTPC onde evidencia-se a necessidade de formação:

Figura 15 – Registro da Ata da HTPC do dia 14/05/2019

As convidadas foram as precursoras do Programa Mais Educação na Rede Municipal de Rio Claro, e possuem muita experiência quanto a realização de oficinas pedagógicas, proposta esta que estamos realizando no PEI Victorino Machado. Tivemos a oportunidade de ouvir e refletir sobre o trabalho com temas nas oficinas, sobre a importância e necessidade do Diário de Bordo e Diário de Classe, sobre a forma de planejar atividades e também como podemos elaborar um registro avaliativo das turmas. Foi uma HTPC muito produtiva onde os professores puderam manifestar suas inquietações sobre o trabalho iniciado este ano letivo e o quanto ainda precisamos aprender sobre a proposta do Programa Mais Educação. Ficou evidente a necessidade de formação a todos os envolvidos e esta será nossa proposta para as próximas HTPC: buscar formação sobre Período Integral. Substituir apenas o nome de Projeto para Programa não será suficiente para que possamos fazer um trabalho de qualidade. Pontuamos também sobre a necessidade de a Secretaria da Educação estar mais próxima aos PEI oferecendo também formação e suporte pedagógico.

(Recorte da Ata da HTPC, 14/05/2019).

Fonte: Registro da Ata da HTPC do PEI. Arquivos Pessoais, 2019.

No mês de junho tivemos apenas duas HTPC por conta da organização da Festa Junina que fizemos em parceria com a escola. No entanto nas pautas deste mês observa-se a continuidade dos estudos voltados a Educação Integral com a leitura de trechos da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica) e do documento norteador do Programa Mais Educação. Em julho, recesso escolar com apenas uma pauta, fechamento do semestre e organização dos próximos trabalhos. Retomamos os trabalhos

com a necessidade de olhar para nossas práticas, o que é possível ver este movimento acontecendo no próximo registro da HTPC de agosto:

Figura 16 – Registro da Ata da HTPC do dia 13/08/2019

Ata de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) do Programa Educação Integral “Victorino Machado”, realizado no dia treze de agosto de 2019, nas dependências da Escola Municipal Prof. Victorino Machado, das 17h45 às 18h35. Na pauta deste encontro foi destinado minutos para os lembretes necessários da semana e na sequência demos início ao levantamento das propostas de atividades para o trabalho com a temática escolhida “Culturas Brasileiras”. Diante a participação dos professores, elencamos na lousa o que já foi trabalhado e o que ainda é possível de ser realizado. Assim tivemos como proposta para o trabalho: Brincadeiras, brinquedos e jogos. Falamos sobre as brincadeiras cantadas, onde a música, o ritmo, o compasso se fazem presentes, resgatando a tradição folclórica. Falamos sobre a questão da memorização das músicas o que repercutem no trabalho com a alfabetização, sobre o movimento produzido nas brincadeiras que foram trazidos e introduzidos na oficina da Educação Física Recreativa, as brincadeiras regionais e o trabalho com o mapa regional, trabalhado na oficina de Alfabetização e Letramento. No que se refere aos jogos, elencamos jogo da velha com suas variedades e adequações na Matemática e Alfabetização, o dominó com suas regras e a necessidade do trabalho em duplas ou grupos. Trouxemos a importância da roda das conversas com as crianças para traçar combinados, introduzir a temática, oferecer lendas inéditas e elencar com as crianças o que eles já sabem sobre o tema em pauta. Em conjunto, os professores elencaram o que ainda é possível trabalhar com as turmas: brincadeiras como corre-cotia, mãe da rua, dança das cadeiras, alerta, gato mia, 5 Marias, balança caixaão; pontuamos também algumas brincadeiras que não são adequadas a qual não iremos realizar: esconde-esconde e Salada de Frutas. Como produto final para esta temática os professores estarão organizando a produção de um livreto sobre o Folclore, uma dramatização com o Bumba meu Boi e uma apresentação com a música Pano Encantado. Foi um HTPC muito produtivo que iremos reproduzi-lo nos próximos que acontecerem na unidade escolar, pois teremos outros que acontecerão na Secretaria da Educação. Nada mais a ser registrado segue a relação dos presentes neste encontro.

Fonte: Registro da Ata da HTPC do PEI. Arquivos Pessoais, 2019.

O que é possível observar pelas pautas e atas, talvez mais agora na condição de pesquisadora, que não há uma sequência, um plano de formação estabelecido pois as pautas são elaboradas na medida em que surgem as demandas muitas vezes oriundas da própria Secretaria Municipal da Educação, e até mesmo, o que vejo como positivo, as necessidades trazidas pelos próprios professores. Outro aspecto que consigo somente agora pontuar, foi que o movimento realizado nas HTPC foi pensar nos conteúdos a serem trabalhados com os estudantes. Outros aspectos não foram considerados como valores, relações; estivemos presas ao planejamento escolar, tudo girando em torno de uma

temática e a partir dela elencar conteúdos e atividades a serem realizadas. No segundo semestre tivemos menos HTPC ocorrendo na escola sede e mais encontros na Secretaria Municipal da Educação com outros PEI oportunizando trocas de experiências.

Quanto as trocas de experiências ocorridas nas HTPC da Secretaria Municipal da Educação foram possíveis observar que todos estão empenhados em realizar boas práticas, em fazer o certo entendendo estar realizando Educação Integral. No entanto não há diretrizes que digam se o caminho pelo qual estamos percorrendo revelam se estamos de fato realizando Educação Integral. Trata-se de um apanhado de boas ideias, práticas exitosas, as quais percebe-se o envolvimento dos educandos, o empenho dos professores e gestores, resultando em amostragem de jogos, confecção de brinquedos, elaboração de livretos, fotos e vídeos curtos de atividades realizadas nos outros PEI como dança, teatro, dramatizações, pinturas, cantos, brincadeiras, entre outras. Não há como negar que os encontros ocorridos na SME oportunizaram posteriormente discussões entre os professores e eu vice-diretora, elencando atividades que poderiam ser realizadas e/ou adaptadas em nosso PEI, no entanto confesso ter saído destes encontros muitas vezes me questionando: estamos realizando de fato Educação Integral?

Retomando as HTPC ocorridas no PEI, os registros das atas referente aos últimos meses deste ano letivo – outubro a dezembro, estiveram focados nas atividades realizadas nas oficinas, na leitura e conhecimento da Resolução SME 013/2019 que orienta as atividades do PEI, nas festividades de encerramento do ano letivo e por fim nos registros finais. Algo que chamou minha atenção foi que em quase todas as pautas havia lembretes sobre a elaboração e entrega do Diário de Bordo. Recordo que alguns professores não estavam mais elaborando seus registros e diziam que não havia necessidade pois permaneciam por curto tempo com as turmas. Qual seria o pressuposto presente neste pensamento da não necessidade de registrar? Qual importância teria estes registros para a vice-diretora na concepção do professor? Seria uma forma de regredir e entender que as atividades no PEI caracterizam apenas mais algumas “aulinhas” no dia?

Recordo-me das últimas HTPC de dezembro e os professores questionando sobre como seria nosso próximo ano, se seria mantido o formato das atribuições das aulas ou haveria novas orientações, se manteríamos o trabalho com as oficinas ou outra proposta chegaria da Secretaria Municipal da Educação. Também me recordo de ser bastante direta em perguntar se havia interesse de alguns professores em continuar ampliando sua jornada de trabalho com aulas no PEI, considerando a forma com a qual

se envolveram com as atividades neste ano, compreendendo ou não que ali nosso trabalho não tinha o perfil assistencialista, mas sim pedagógico.

À medida que lia e relia as pautas e atas, me veio a imagem da minha plantinha, aquela presente em meu memorial, onde tudo começou. Assim como na plantinha, consegui ver aos poucos os professores ganhando vida, na medida que ali estavam envolvidos com o PEI, trabalhando em parcerias, pensando coletivamente em prol de um trabalho voltado para os educandos. Talvez tenha sido necessário os professores passar pelo mesmo estresse hídrico pelo qual a plantinha passou, terra/ideias “secas” geraram desmotivação, presas ao vaso/concepção não acreditaram que seria possível novas conquistas, obter adubo/formação foi fundamental para o crescimento de todos, novas folhas/conhecimentos ampliaram a superfície de absorção de luz/propostas e trouxeram mais vida a todos, incluindo a plantinha!

Retomando os registros, todos os professores do Programa Educação Integral realizam HTPI (Hora de Trabalho Pedagógico Individual), no entanto a quantidade de horas a ser realizada está atrelada a quantidade de horas atribuídas a cada professor, conforme Resolução SME 005/2022 publicada todo início do ano letivo, a qual dispõe sobre a organização e funcionamento das Horas de Trabalho Pedagógico – HTP Coletivo, Individual e Livre dos docentes, estatutários e contratados na rede municipal de ensino de Rio Claro para o ano letivo de 2022.

Conforme prescreve o artigo 2º as HTP constituem a jornada de trabalho docente, representam 1/3 do total e são divididas em:

- I – 20% de Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC;
 - II – 50% de Hora de Trabalho Pedagógico Individual – HTPI;
 - III – 30% de Hora de Trabalho Pedagógico Livre – HTPL.
- (RESOLUÇÃO SME 005/2022).

Assim, seguindo o prescrito na Resolução, a quantidade de HTPI a ser realizada no PEI fica assim distribuída, respeitando a quantidade de horas a serem cumpridas com alunos.

Quadro 5: Quantidade de HTPI a ser cumprida pelo professor

Horas aulas atribuídas (com alunos)	HTPI (Horas aulas semanal)
04	01
08	02
12	03

Fonte: Arquivo pessoal, compilado a partir da Resolução SME 005/2022

Ainda previsto na Resolução SME 005/2022, as HTPI:

Artigo 3º - As HTPC e HTPI deverão ser planejadas e organizadas pelo professor coordenador em parceria com toda equipe gestora da escola com vistas a integrar o conjunto dos professores do respectivo segmento, objeto da coordenação.

§1º - Na ausência do professor coordenador, a responsabilidade pela organização das HTPC e HTPI ficará a cargo dos gestores da escola.

§2º - A duração da HTP será de 50 minutos, não sendo admitido fracionamento da mesma.

Respeitando o previsto na Resolução, as HTPI eram realizadas no PEI sob minha coordenação enquanto vice-diretora, sendo que uma hora aula semanal era realizada comigo e as demais horas aulas o professor poderia cumprir individualmente ou mesmo com outro professor se assim conseguisse conciliar os horários.

Quanto as atividades a serem realizadas nos horários de HTPI, seguíamos o prescrito na Resolução SME 005/2022:

Artigo 11 -A HTPI de todos os docentes será organizada dentro dos horários de trabalho da equipe gestora da seguinte maneira:

I. Preparação de aulas, material didático e correção de exercícios;

II. Atendimento aos pais e/ou responsáveis;

III. Integração com outros docentes para troca de experiências, orientação e elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) dos alunos público alvo da Educação Especial;

IV. Orientação com professor coordenador (individual ou em grupos);

V. Elaboração dos Pareceres Descritivos;

VI. Outras atividades definidas no Projeto Político Pedagógico da escola.

Como forma de registro da HTPI, foi montada uma pasta onde cada professor possuía sua folha para registrar como tópicos, a data e as atividades desenvolvidas. Segue abaixo o modelo do registro utilizado pelos professores.

Quadro 6: Modelo para o registro das HTPI

Registros dos Horários de Trabalhos Pedagógicos Individuais (HTPI)-2019	
Professor(a):	turma(s):
Horário:	
MÊS:	
Data:	Atividades desenvolvidas

Assinatura do professor(a)	Vice-diretora
----------------------------	---------------

Fonte: Arquivos pessoais (2019)

Neste capítulo contextualizei o trabalho pedagógico realizado por mim, vice-diretora, contemplando o Projeto Político Pedagógico, as mudanças ocorridas entre os anos de 2017 e 2019 com a implementação das oficinas, a organização da SME quanto ao PEI em sua Resolução 013/2019 e as HTPC enquanto espaço formativo para os professores.

No próximo capítulo irei abordar sobre o conceito de educação integral na perspectiva de diferentes autores.

5. EDUCAÇÃO INTEGRAL OU TEMPO INTEGRAL: CONCEITOS QUE SE ASSEMELHAM E PROVOCAM INDAGAÇÕES

Quando se busca a definição de Educação Integral, geralmente obtêm-se como resposta que se trata da formação humana que acontece em tempo integral, ao longo da vida e em todos os espaços, sob a forma de um processo integral. É também entendida como uma trajetória social em que os valores, o pensamento e as formas de organização social se unem com as preferências e habilidades dos envolvidos.

Neste capítulo trarei diferentes perspectivas sobre o conceito de educação integral, o qual em alguns escritos revela falta de clareza sobre os sentidos da temática e compreender o porquê de muitas vezes o conceito está associado a tempo integral, formação humana integral e até mesmo proteção social.

Para tal, dialogo com Guará (2006, 2011), Moll (2009), Mathias (2006), Antunes e Padilha (2010), entre outros que afirmam que a educação integral carece de investigações mais aprofundadas, onde possam ser contempladas as ambiguidades, as contradições e a própria compreensão de que educação integral e tempo integral são conceitos análogos.

E quanto ao conceito de formar integralmente o homem, o que é possível dizer sobre isso? Certamente, a formação humana é histórica e socialmente datada cabendo a Marx e outros pensadores, lançar os fundamentos de uma concepção que se encontra “exatamente na apreensão da correta articulação entre espírito e matéria, entre subjetividade e objetividade, entre a interioridade e a exterioridade no ser social” (TONET, 2006).

No entanto, o capitalismo trouxe modificações pois até então a questão do trabalho, da transformação da natureza, da manipulação da matéria voltada para a produção da riqueza, eram tidas como tarefas de responsabilidade dos considerados de condição inferior. Para àqueles que não precisavam trabalhar, tinham o privilégio de dedicar-se integralmente as atividades de cunho espiritual.

Com o capitalismo, houve uma inversão de valores entre o trabalho e a formação cultural, pois o trabalho passou a ser visto como uma formação principal, um meio de produzir mercadorias as quais seriam trocadas pelo capital, o dinheiro. Diante disso, inicia-se a exploração do homem pelo homem, a divisão de classes, o acesso a

riqueza por alguns e assim o direito a formação integral para todos não é mais possível, pois a sociabilidade passa a ser regida pelo capital. Segundo Tonet (2006) “uma formação realmente integral supõe a humanidade constituída sob a forma de uma autêntica comunidade humana, e esta pressupõe, necessariamente, a supressão do capital” (p. 5).

Sobre isso o autor acrescenta:

Se definirmos a formação humana integral como o acesso, por parte do indivíduo, aos bens, materiais e espirituais, necessários à sua autoconstrução como membro pleno do gênero humano, então formação integral implica emancipação humana. Vale dizer, uma forma de sociedade na qual todos os indivíduos possam ter garantido esse acesso. Porém, uma tal forma de sociedade requer, necessariamente, um tipo de trabalho que tenha eliminado a exploração e a dominação do homem pelo homem. Somente uma sociabilidade baseada nessa forma de trabalho poderá garantir aquele acesso (TONET, 2006, p. 6).

E quanto a educação, como ela deveria estar articulada com a formação humana? Cabe a educação formar o homem integral, ou seja, indivíduos capazes de pensar com lógica, de ter autonomia moral, que se tornem capazes de contribuir com as transformações sociais, culturais, científicas e tecnológicas, garantindo o progresso, a paz e vida sustentável. Portanto teríamos pessoas participativas, criativas e críticas, dentro de um processo permanente, compreendendo que esta formação aconteceria não apenas na escola, mas fora dela também.

A divisão de classes também enredou pela educação, desorganizando seus pressupostos de modo a atender os interesses das classes dominantes. Assim caracteriza-se uma contradição, pois há um discurso entre proclamar uma formação integral e a impossibilidade desta formação. Nesse sentido, a educação integral na possibilidade como ela ocorre nos dias atuais, demanda a construção de uma outra sociedade, e isso implica em ações para todos aqueles que estão envolvidos com a educação. Segundo Tonet (2006):

Isso considerado, desenvolver atividades educativas que pretendam contribuir para a construção de uma sociedade em que a formação integral dos indivíduos seja possível implica em primeiro lugar, o conhecimento claro, sólido e racionalmente sustentado dos fins que se quer atingir. Fins esses que devem brotar da análise do processo histórico-social real e não da mera subjetividade. Com isto queremos dizer que é preciso ter clareza do que significa uma sociedade plenamente emancipada. Considerando o descrédito em que caíram, nos dias de hoje, as ideias do socialismo, comunismo, emancipação humana, superação do capitalismo, pode-se imaginar a imensidade da tarefa que se apresenta já nesse simples momento (TONET, 2006, p. 10).

Fica evidente a necessidade que o capital tem em estruturar a sociedade e a educação de acordo com seus próprios interesses. Dentro de uma sociedade capitalista, cada vez mais ocorre a produção de necessidades atreladas ao consumo, no entanto não produz o processo de humanização nem apropriação dos conhecimentos. Neste contexto essa sociedade contribuiu para a constituição de seres unilaterais, alienados e pobres, tanto economicamente quanto pobres de conhecimento e de formação enquanto seres humanos.

Mas a educação pode enriquecer os sujeitos, levando-os a apropriação de certos conhecimentos que gerem necessidades de novos conhecimentos, que aproximem os sujeitos das obras mais elevadas produzidas pelo pensamento humano.

Assim compete à escola transmitir os conhecimentos produzidos historicamente, gerando nos alunos a necessidade de apropriação cada vez maior desses conhecimentos em níveis mais elevados, contribuindo para a formação de um ser humano rico e desenvolvido.

Quando falamos em educação integral, esta deve gerar no aluno a necessidade de apropriação de conhecimentos, formando-o numa perspectiva omnilateral, rompendo com o caráter unilateral. Segundo Frigotto e Ciavatta (2012):

Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa ‘todos os lados ou dimensões’. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, a educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, p. 265).

Enquanto que a formação humana unilateral possui um caráter fragmentado e alienado, a formação omnilateral busca desenvolver o ser humano em todos os sentidos e aptidões. Cabe assim, pensar as propostas de educação integral que são apresentadas nos espaços escolares, pois nem sempre o fato de ampliar o tempo de permanência na escola, caracteriza a educação no sentido de formação integral do ser humano, omnilateral, pleno e completo. E me pergunto, até que ponto a escola atual atende esta perspectiva de educação integral?

No Brasil, o termo educação integral tem tido destaque, especialmente quando a temática está relacionada às políticas educacionais de ampliação do tempo escolar. Por vezes, educação integral e tempo integral são compreendidos como sinônimos, ora são associados à ideia de que mais tempo na escola mais eficiente se torna o ensino. Isto nos leva a refletir sobre quais são as atividades ou mesmo os conteúdos que estão sendo desenvolvidos nas escolas visando a formação integral do sujeito. E ainda, quando levado o termo tempo integral para o âmbito das políticas sociais, passa a ser visto como proteção social (PESTANA, 2014).

Pestana (2014) buscou em Maurício (2009) o conceito de educação integral:

A educação integral reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. O desenvolvimento dos aspectos afetivo, cognitivo, físico e social e outros se dá conjuntamente (MAURÍCIO, *apud* PESTANA, 2014, p. 25).

A ideia de educação integral tem como pressuposto garantir o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões, sendo elas: intelectual, afetiva, social, física e cultural. Esta conceituação está voltada para a concepção sócio-histórica a qual remete ao pensamento de uma educação que possibilite a formação integral do ser humano, como afirma Paro (2009):

O conceito de humano não se restringe ao seu corpo, inclui aquilo que o homem faz, aquilo que ele produz, e é assim que ele faz história, que ele produz a sua vida. É assim que nos fazemos humano-históricos: sendo sujeitos. E sendo sujeitos, nós produzimos várias coisas, produzimos não apenas conhecimentos e informações, mas produzimos também valores, filosofia, ciência, arte, direito... Em outras palavras, o homem para fazer-se histórico, produz cultura.
[...] O homem se apropria de toda a cultura produzida em outros momentos históricos, e assim ele se faz histórico. Enfim, a essa apropriação da cultura, nós chamamos de educação, agora em um sentido mais amplo, muito mais rigoroso, muito mais complexo. Agora sim, podemos falar em educação integral (PARO, 2009, p. 17).

Ainda sobre o conceito sócio-histórico da educação integral, outra autora vem contribuir. Guará (2006) diz que a formação integral perpassa as fronteiras da compreensão do homem com um ser multidimensional.

A concepção de educação integral que a associa à formação integral traz o sujeito para o centro das indagações e preocupações da educação. Agrega-se a ideia filosófica de homem integral, realçando a necessidade de homem integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando como tarefa prioritária da educação, a formação do homem compreendido em sua totalidade. Na perspectiva

de compreensão do homem como ser multidimensional, a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive. Assim, a educação integral deve ter objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano (GUARÁ, 2006, p. 16).

No Brasil, destaca-se Anísio Teixeira como o grande impulsionador da educação integral em tempo integral ao longo de três décadas (1930 a 1950), considerando sua atuação significativa no âmbito político e educacional, visando a ampliação das funções da escola e o seu fortalecimento. Anísio Teixeira é tido como referência de alguém que trouxe elementos para discutir a educação integral, o ideário, o movimento. De acordo com Coelho (2009), quando se refere à Anísio Teixeira:

O educador é ainda definido como um entusiasta da ampliação do tempo associado às atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte no espaço formal da escola, ou seja, de uma gama de práticas educativas que consubstanciam o que denominados como educação integral, mesmo que o autor não tenha utilizado esse termo específico (COELHO, 2009, p. 89).

Ao defender uma educação completa para o sujeito, onde suas individualidades sejam respeitadas, Anísio Teixeira retrata os princípios de uma educação integral voltada para a formação humana, que tem como prioridade o desenvolvimento completo do educando e suas potencialidades, oferecidas através de ensino gratuito, obrigatório e laico, ou seja, uma educação cívica, moral, intelectual e ativa. Assim configurava a ideia da função social da escola para o progresso, segundo o pensamento de Anísio Teixeira.

Pode-se dizer que a primeira experiência de educação integral em tempo integral no Brasil, aconteceu com Anísio Teixeira, quando implementou por volta de 1950 o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, tido como uma escola de tempo integral, com o objetivo de alavancar o progresso e o desenvolvimento científico e tecnológico no País. À escola cabia uma formação a mais completa possível e assim deveria ser. Segundo Teixeira (1959):

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 da classe, o ensino de 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 (TEIXEIRA, 1959, p. 82).

Para Anísio Teixeira as atividades educativas que constituem a educação integral não podiam desvincular-se de um tempo integral na instituição de ensino, no entanto eram realizadas no contraturno. As atividades ditas escolares aconteciam em um turno, e as atividades diversificadas ocorriam no turno contrário e a junção de ambas caracterizava como educação integral, no entanto a formação completa não é vista integradamente. Vale pontuar que os pressupostos de Anísio Teixeira estavam atrelados ao contexto histórico (1930 a 1950), pois nos dias atuais suas concepções tomariam outra conotação em específico quando falamos de uma educação cívica e moral, considerando seu caráter autoritário e intimidador, contrariando a finalidade emancipadora da educação.

Já em outro contexto político e bem mais tarde, Darcy Ribeiro implantou, por volta de 1980 e 1990 os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), inspirado nas ideias liberais de Anísio Teixeira acrescido de argumentações sociológicas que sustentavam a defesa da escola em tempo integral como eixo de uma experiência política mais justa, democrática e humana. Darcy Ribeiro visava alterar a tradição elitista e seletiva da escola intitulada como pública, mas que na verdade excluía a criança pobre, pois cobrava o mesmo rendimento da criança abastada.

O projeto tinha como proposta algo semelhante e ao mesmo tempo diferente ao que foi construído por Anísio Teixeira. Semelhante, pois oferecia atividades diversas das tradicionalmente entendidas como características da educação formal, e diferente, pois tentava mesclar as atividades escolares e outras atividades nos dois turnos, utilizando do mesmo espaço formal, que se configurava em três blocos. Segundo Ribeiro (1986),

No bloco principal, com três andares [...] as salas de aula, um centro médico, a cozinha e o refeitório, além das áreas de apoio e de recreação. No segundo bloco fica o ginásio aberto, com sua quadra de vôlei/basquete/futebol de salão, arquibancada e vestiários. Esse ginásio é chamado de Salão Polivalente, porque também é utilizado para apresentações teatrais, shows de música, festas etc. No terceiro bloco de forma octogonal, fica a biblioteca e, sobre ela as moradias para alunos residentes (RIBEIRO, 1986, p. 42).

Observa-se no pensamento dos educadores que o conceito de educação integral, embora não os dissesse propriamente dito, mas sim compreendido como concepção de formação completa, estavam atrelado ao espaço físico. Para Anísio em um espaço escolar bipartido – escolas classe e escolas parque, e para Darcy Ribeiro um espaço único, onde se promova maior integração entre as atividades educativas

desenvolvidas pela escola e assim entende-las como componentes curriculares inerente a essa formação integral do aluno.

A educação integral pode ocorrer fora do espaço escolar, no que chamamos de territórios, com parcerias variadas e oferta de atividades complementares aos alunos. Conforme Nilson; Gouveia e Ferreira (2009),

No que tange às novas gerações, entende-se por educação integral aquela que propicia o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes e que acontece por meio de situações de aprendizagem que oportunizam, simultaneamente, a ampliação de capacidade para a convivência e participação na vida pública; a ampliação de repertórios de competências e habilidades e o acesso e usufruto aos serviços sociais básicos. Assentado nesta conjugação de princípios de finalidades, o conceito de educação integral inclui a cidade, seus espaços, recursos e acontecimentos como campo estratégico de aprendizagens e desenvolvimento de crianças, adolescentes e de todos os seus habitantes. Assim, a centralidade passa a ser o território e as experiências nele vividas. Por isso, os processos educativos precisam reconhecer as forças presentes nos territórios – serviços públicos, agentes educativos, trocas culturais – e o modo como as crianças e os adolescentes se relacionam com elas. É isso que dá vida às redes de aprendizagem (NILSON; GOUVEIA; FERREIRA, 2009, p. 6).

A cidade e seus bairros apresentam inúmeras possibilidades educadoras que constituem espaços culturais de aprendizagens permanentes por si só. Paulo Freire (1993, p. 23) chamava estes espaços de cidade educadora, “enquanto educadora, a cidade é também educanda. Muito de sua tarefa educativa implica a nossa posição política e obviamente, a maneira como enxergamos o poder na Cidade e o sonho ou a utopia de que embebamos a política, a serviço de que e de quem a fazemos”.

Para Gadotti (2009), não se pode falar em cidade educadora sem educação integral, pois compreende que a educação integral se integra as várias “educações” da cidade, como a educação socioambiental e a educação para o trânsito. Há que se aproveitar todo o potencial das ruas, das praças, parques e outros equipamentos das cidades em prol da formação integral dos educandos.

A escola precisa incorporar em seu projeto político pedagógico outros espaços que vão além dos muros escolares; seu entorno, sua comunidade. É preciso pensar a educação integral a partir do binômio educação-território, considerando a formação dos sujeitos como inseparáveis das relações e transformações ocorridas no ambiente, partindo da compreensão de que tais territórios estão envolvidos nos processos educativos da escola e da cidade.

De acordo com Rocha (2006):

A cidade pode se constituir no lugar onde os direitos se materializem na criação de espaços e relações que instaurem e oportunizem outros tempos: da troca de experiências, da recriação de valores, da efetivação da solidariedade, da mobilização da memória, da reconstituição da história, da afirmação da identidade, da discussão democrática de problemas e alternativas (ROCHA, 2006, p. 81).

A articulação entre a cidade, seus espaços e territórios com a escola e sua pedagogia irá promover a educação integral, no entanto, é preciso que todos (agentes e espaços) assumam responsabilidades educativas. Paulo Freire já nos dizia sobre a leitura de mundo, assim para aprender sobre estes territórios é preciso que façamos esta leitura de mundo. Qualquer “mundo” é ao mesmo tempo educador e educando e a educação acontece ao longo da vida, assim ela precisa ser integral e integradora.

Retomando a ideia de conceituação, ao final da década de 1990, a educação integral passou a ser construída no Brasil, com uma concepção que propõe a constituição de políticas e práticas educativas inclusivas e emancipatórias. A partir do momento que o educando passou a ser visto como um sujeito social, histórico e multidimensional, a educação integral ganhou força no sentido de integrar a escola ao seu desenvolvimento enquanto processo educativo. Guará (2006) em diálogo com Gatti afirma que:

O que se observa nas discussões de vários autores, especialmente os clássicos da pedagogia, é que, quando se fala em Educação Integral, fala-se de uma concepção de ser humano que transcende as concepções redutoras que hoje predominam na educação, por exemplo, as que enfatizam apenas o homem cognitivo ou o homem afetivo. A integralidade da pessoa humana abarca a intersecção dos aspectos biológico-corporais, do movimento humano, da sociabilidade, da cognição, do afeto, da moralidade, em um contexto tempo-espacial. Um processo educativo que se pretenda “integral” trabalharia com todos estes aspectos de modo integrado — ou seja — a educação visaria à formação e ao desenvolvimento humano global e não apenas ao acúmulo informacional. (GATTI *apud* GUARÁ, 2006, p. 16).

Segundo Guará (2006), idealizar a perspectiva humanística da educação como formação integral, implica compreender todo o processo educativo, sendo este um pré-requisito para a ampliação do desenvolvimento humano. E ainda Moll (2009) destaca que para garantir a qualidade da educação básica, faz-se necessário compreender a relação que se estabelece entre a aprendizagem das crianças e dos adolescentes com sua vida e com a comunidade.

Pensando nesta oferta de educação, é necessário que um conjunto de conhecimentos sistematizados e organizados no currículo escolar aborde práticas,

valores, habilidades e costumes que estão presentes na vida cotidiana dos alunos, e que articulados ao saber acadêmico, estabeleçam um currículo que possa contribuir com a vida em sociedade. Ou seja, o currículo na perspectiva da educação de tempo integral, não pode ser uma repetição do que se ensina nas escolas, há que ser um currículo diferenciado, mas que contribua com a formação dos sujeitos, que compartilhe e colabore com os saberes escolares.

Ainda sobre a concepção de educação integral, esta é uma proposta que deve ser assumida por todos os agentes envolvidos no processo formativo dos educandos. Desta forma, a escola se coloca na condição de ser e ter um espaço fundamental que assegure que os ali presentes e participantes tenham garantida uma formação integral. A escola deve assumir um papel articulador, onde as diversas experiências educativas trazidas pelos alunos possam contribuir, a partir de uma certa intencionalidade, para as aprendizagens e o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Quando se busca o conceito de educação integral, fica evidente que o desenvolvimento do ser humano é o destaque central dos autores que assim apresentam a temática. O termo educação integral é utilizado de forma unânime pelos autores, sendo esta compreendida como uma formação integral.

Segundo Weffort, Andrade e Costa (2019) a concepção de educação integral:

Pressupõe o pleno desenvolvimento das pessoas nas diferentes etapas da vida, a centralidade do sujeito nas propostas educativas e a convicção de que a aprendizagem é fruto das relações do sujeito com tudo que o cerca: o meio, o outro, os objetos de seu conhecimento. (WEFFORT; ANDRADE; COSTA, 2019, p. 23).

De acordo com as autoras, as quais apresentam mais um conceito de educação integral, é tida como uma concepção comprometida com a construção de conhecimentos significativos, tendo como percurso, aprendizagens relevantes, acessíveis, pertinentes e transformadoras para os educandos. Desta maneira, as aprendizagens devem auxiliar no desenvolvimento da criança e do adolescente, de modo que tais aprendizagens ocorram de diferentes formas, sendo vista como estimuladoras e facilitadoras.

Continuando as buscas pelo conceito de educação integral, encontrei nos Cadernos CENPEC¹⁵ (n. 2, 2006) um artigo de opinião, onde o autor acrescenta a ideia de ser humano, pessoa, cidadão e sujeito:

O conceito de educação integral coloca em destaque o papel central que a educação tem no desenvolvimento do ser humano como pessoa, cidadão e sujeito da sua história. Assim, sempre que fazemos algum questionamento sobre educação, políticas educacionais, métodos e pedagogias, devemos primeiro nos perguntar: “O que entendemos por ser humano, que pessoa estamos formando, que cidadão estamos preparando, que sujeito reconhecemos?” (MATHIAS, 2006, p. 12).

Este autor nos convida a pensar em outros conceitos que estão intimamente relacionados ao conceito de educação integral. Dentre os vários desafios presentes na Educação, compreender a educação integral como uma estratégia de formação integral do ser humano, convida os envolvidos a ampliarem o conceito de educação, já que as aprendizagens ocorrem além dos muros escolares. O conceito apresentado por este autor chama para outras responsabilidades, nos faz pensar sobre o conceito de ser humano, onde temos a participação da sociedade na formação de novas gerações.

Outra autora que nos faz pensar sobre o conceito, a qual já citada anteriormente, é Guará (2011). A autora, assim como Mathias (2006), diz que a perspectiva humanística da educação como formação integral implica compreender e dar significado ao processo educativo, como condição para ampliar as possibilidades de desenvolvimento humano. Diz a autora:

Para garantir a qualidade da educação básica é preciso considerar que a aprendizagem dos conteúdos curriculares pelas crianças e adolescentes deve possibilitar uma ligação concreta entre eles, sua vida, articular novos currículos. E não apenas isso: pode contribuir para mudanças positivas em valores, atitudes e comportamentos. Assim, o desenvolvimento integral dos estudantes não é responsabilidade exclusiva das escolas, mas também de suas comunidades, porque somente juntas podem ressignificar suas práticas e saberes. (GUARÁ, 2011, p. 26).

Antunes e Padilha (2010) apresentam algo que deve ser bem considerado na educação integral. Educação integral não é a mesma coisa que tempo integral ou horário integral. Segundo os autores:

Educação Integral não se refere apenas a determinados espaços ou tempos de aprendizagem, como se a educação tivesse que acontecer

¹⁵ CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, é uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos, em atuação desde 1987 que visa promover qualidade e equidade na educação pública brasileira.

apenas dentro dos calendários fixos, seriados ou ciclados, e, menos ainda, apenas no âmbito da escola. Quando nos referimos à Educação Integral, além das dimensões da formação humana, estamos tratando de abrir a mente e o coração para as diferentes possibilidades de ensino e de aprendizagem que formos capazes de realizar. Trata-se de articularmos saberes a partir de projetos integrados e integradores, de ações e parcerias intersetores e interculturais. (ANTUNES; PADILHA, 2010, p. 18).

Nesse sentido, para quem trabalha com e na educação integral, deve buscar parcerias com a comunidade, com os intersetores visando ampliar os horizontes, assim como integrar a comunidade local com a comunidade escolar. Tarefa que para muitos, talvez não tenha tanta clareza.

Antunes e Padilha (2010) acrescentam:

Quando nos referimos à Educação Integral, estamos falando de uma educação que trabalha pelo atendimento e pelo desenvolvimento integral do educando nos aspectos biológicos, psicológicos, cognitivos, comportamentais, afetivos, relacionais, valorativos, sexuais, éticos, estéticos, criativos, artísticos, ambientais, políticos, tecnológicos e profissionais. Educar integralmente o cidadão e a cidadã significa, pois, prepara-los para uma vida saudável e para a convivência humanizada, solidária e pacífica. (ANTUNES; PADILHA, 2010, p. 17).

Educação integral representa a opção por um projeto educativo integrado, em sintonia com a vida, as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes. Um projeto em que as crianças, adolescentes e jovens são vistos como cidadãos de direito em todas as suas dimensões. Pode-se dizer que educação integral é sinônimo de educação de tempo integral? Educação integral é a promoção do desenvolvimento integral do indivíduo em todas as suas dimensões. Uma responsabilidade coletiva, que envolve os estudantes, as famílias, os educadores e a comunidade local. Já educação em tempo integral está associada ao tempo em que os alunos passam na escola, ou seja, nas instituições que oferecem esse tipo de ensino. Elas têm um currículo ampliado e aulas diferenciadas para o aluno que passa o dia inteiro na escola.

Então como posso conceituar uma escola de tempo integral? Buscando na legislação, em específico no Decreto nº 10.656, de 22 de março de 2021, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em seu artigo 11:

considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar de um estudante que permanece na escola ou em atividades escolares por tempo igual ou superior a sete horas diárias ou a trinta e cinco horas

semanais, inclusive em dois turnos, desde que não haja sobreposição entre os turnos, durante todo o período letivo (BRASIL, 2021).

Ao se falar em educação em tempo integral, pode-se considerar que esta concepção de ensino pode ser desenvolvida tanto na instituição de ensino como fora deste ambiente, no entanto sob a coordenação da primeira, para que seja legalmente validada. Quando realizada na instituição de ensino há maior centralidade do ambiente escolar, pois este é considerado lugar basilar para as aprendizagens dos alunos. Porém quando realizada em espaços comunitários no formato de oficinas e atividades diversas, há integração entre a comunidade e seus espaços, ao processo de aprendizagem.

Cavaliere (2009) nos convida a pensar sobre a proposta de ampliação do tempo diário ao qual as crianças e adolescentes permanecem na escola, tanto nos aspectos relacionados à viabilidade econômica e administrativa, quanto ao tipo de utilização pedagógica das horas adicionais. Neste sentido a autora fala em duas vertentes de educação em tempo integral: “escola de tempo integral” e “aluno em tempo integral”. Segundo a autora, na organização da escola de tempo integral haveria investimentos em mudanças no interior das unidades escolares, de modo que possam oferecer condições compatíveis com a presença e permanência de alunos e professores em turno integral. Quanto ao aluno em tempo integral a proposta seria articular instituições e projetos da sociedade que ofertassem atividades, preferencialmente, fora do espaço escolar e no contraturno das aulas previstas na Educação Básica. A escolha por um ou outro modelo está atrelada às realidades específicas das administrações públicas, sendo elas governos federal, estadual ou municipal, considerando suas possibilidades políticas e infraestrutura.

De acordo com Cavaliere (2009):

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

No decorrer das minhas leituras para a escrita desta pesquisa, observei que alguns autores (MAURÍCIO, 2002; SOUSA PINTO 2001; CAVALIERE, 2007) antes de caracterizarem a escola de tempo integral, focam na questão do tempo como forma de organização social, algo que não havia pensado. Neste sentido, vou decorrer sobre esta

questão como forma de ampliar minha visão sobre o tempo ao qual investimos para que os alunos permaneçam na escola. Cavaliere (2007) despertou meu olhar quando disse:

A organização social do tempo é um elemento que simultaneamente reflete e constitui as formas organizacionais mais amplas de uma dada sociedade. Dentre os meios de organização do tempo social destaca-se o tempo de escola que, sendo a mais importante referência para a vida das crianças e adolescentes, tem sido, no mundo contemporâneo, um pilar para a organização da vida em família e da sociedade em geral. (CAVALIERE, 2007, p. 1017).

Seria fácil explicar o que é o tempo? Creio que não, pois quando penso em tempo logo me vem à mente uma relação entre o hoje, o ontem e o futuro; vivenciamos o tempo, temos relação direta com o tempo, pois é este que marca nossa passagem, nossas atividades, nossas decisões, conquistas, revisão de conceitos, vivência social, mas esta é a minha concepção de tempo e cada qual possui a sua.

Acerca do tempo dialogo com Garcia (2001) para ampliar a compreensão a respeito de duas concepções sobre o tempo tendo como foco personagens da mitologia.

De acordo com Garcia (2001), o mito de Cronos oferece elementos simbólicos para pensar nele como instrumento de poder, e representa o olhar crítico daquele que avalia possibilidades e limites, o qual está relacionado com a noção de tempo cronológico, subordinado ao relógio.

Garcia (2001), diz que Kairós, é uma palavra grega significa momento certo, oportuno. Kairós não reflete o passado ou antecede o futuro; é o melhor instante no presente. Neste sentido, a experiência temporal representada por Kairós leva em consideração todos os sujeitos envolvidos nela assim como a dinâmica de suas relações. Cogitar o momento oportuno implica desenvolver uma atitude criativa e atenta, captar as necessidades dos sujeitos envolvidos, do grupo e, nesse momento singular poder agir.

Neste sentido o tempo Kairós deve ser potencializado nos espaços escolares, um tempo que se faz especial, onde se valorizam os acontecimentos, um tempo vivido para a vida e não apenas para responder ao relógio, compreendido como tempo Cronos.

Para Torres (2016) o tempo pode ser compreendido como um instrumento de controle social, que integra e normatiza a vida das pessoas, onde valores podem ser expressos. As atividades são realizadas de acordo com horários e momentos regulados, podendo ser de curto ou longo prazo, que dependendo do contexto revelam determinados valores e aspectos considerados de maior ou menor importância.

Olhando para a nossa sociedade, é possível dizer que a percepção e consciência do tempo dá-se através das medidas, marcas ou referências comuns, como por exemplo a marcação do dia ou ano, quando iniciamos ou finalizamos uma atividade, datas e acontecimentos importantes, registros escritos ou fotografados, objetos, vestimentas, expressões, dentre outros. De acordo com Gallego (2008, p. 62, *apud* TORRES, 2016, p. 28), “as marcações do tempo foram impondo um modelo de racionalidade e mecanização do trabalho do homem, simultaneamente com a difusão de instrumentos de grande precisão para medir o tempo”, como os calendários e relógios.

Mas esta relação com o tempo, não definida, também passou a ser vista como algo não positivo quando este passou a significar dinheiro; o mau uso do tempo, o ócio, o desperdício, a impontualidade sendo compreendido não mais como “utilizo” do tempo para realizar atividades, mas sim “gasta-se” o tempo em algumas vezes, de modo improdutivo. Sobre isso, Cavaliere (2007) contribui:

O tempo é um elemento fundamental para a compreensão não apenas dos processos civilizatórios, num sentido mais amplo, mas também dos processos de criação, acumulação e distribuição de riquezas materiais e simbólicas nas sociedades. Na teoria marxista, ele está presente na determinação do valor da mercadoria, que é função do tempo de trabalho socialmente necessário à sua produção e, também, na possibilidade de criação da mais-valia, ou seja, de apropriação do tempo excedente convertido em valor. (CAVALIERE, 2007, p. 1017).

Embora ocorram regularidades na utilização do tempo, em específico quando está determinado podendo ser via calendário ou pela natureza (sol e chuva, dia e noite, estações do ano), a diversidade entre tempos que estruturam os seres humanos organizando-os em sociedade, em alguns momentos entram em conflito, e o resultado destas relações irregulares revelam os usos do tempo em cada sociedade.

Nesta relação tempo e sociedade, o tempo escolar não poderia ficar de fora, e tão pouco deixar de considerar o quanto os tempos sociais influenciam e regem o ambiente escolar. Vamos exemplificar fazendo uso do tempo familiar: na família há tempo para dormir, acordar, comer, divertir... e quando os pequenos são matriculados nas escolas, todo este tempo é alterado de forma considerável pensando na organização e no estabelecimento de vínculos. Neste sentido, o tempo escolar passa a ser entendido como uma importante referência para a vida dos educandos, assim como a base para a organização da vida em família e na sociedade. Mas quem ou como se determina o tempo de escola? Cavaliere (2007) nos ajuda a pensar quando diz que o “tempo de escola é determinado por demandas que podem estar diretamente relacionadas ao bem estar das

crianças, ou às necessidades do Estado e da sociedade ou, ainda, à rotina e conforto dos adultos, sejam eles pais ou professores” (p.1019). Neste pensamento o conflito pode assim instaurar-se: mais tempo na escola contribuiu com a sociedade? Estando meu filho na escola por mais tempo permite que eu organize minha vida enquanto família? Enquanto professor que atividades desenvolvo considerando o tempo de permanência do estudante na escola?

Sobre a ampliação do tempo diário de escola este pode ser compreendido e justificado por diferentes formas conforme Cavaliere (2007),

(a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados de ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos. (CAVALIERE, 2007, p. 1016).

Dentre as três maneiras de compreensão sobre a ampliação do tempo escolar, a última é a que mais desafia o pensamento sobre a reflexão educacional, e de certa forma engloba as outras duas. No que se relaciona a esta última compreensão é possível elencar algumas questões para reflexão: Que tipo de instituição pública de educação básica a sociedade brasileira necessita? Em se tratando do conhecimento, que funções cabem à escola? Qual o papel da instituição escolar na formação para a vida em sociedade?

Para aqueles que buscam matricular seus filhos nas escolas de tempo integral, importa sim a duração da jornada diária já que está intimamente relacionada à vida social, econômica e política da comunidade que ocupam as vagas destas escolas.

Coloco mais uma questão para nossa reflexão: permanecer mais tempo na escola, significa que estamos de fato realizando educação integral? Cavaliere (2007) ajuda a responder quando diz que “caso a escola de tempo integral apenas reproduza a escola convencional, o efeito será a potencialização dos problemas de inadaptção” (p. 1020). Assim é possível compreender que não se trata da questão de mais tempo, mas sim o que se propõe fazer na escola ou até mesmo fora dos espaços escolares quando nos remetemos à questão do desenvolvimento integral do educando. A novidade da ampliação do tempo diário estaria na transformação do tipo de vivência escolar, na mudança, portanto, no papel desempenhado pela escola. Algo que ainda buscamos enquanto pedagogos, pesquisadores, contemplar.

Sobre a concepção de escola de tempo integral Cavaliere (2007) destaca pelo menos quatro concepções presentes no país. De acordo com a autora, a visão predominante é a de cunho assistencialista, a qual entende que a escola é um lugar para os desprivilegiados cujo papel é suprir as deficiências da formação dos alunos, substituir a função da família, ocupar o tempo e promover a socialização; nesta concepção o conhecimento não é relevante e o termo “atendimento” é bastante utilizado, compreendido que a escola não é lugar de saber, de aprendizado e aquisição de cultura, mas sim um lugar onde os alunos das classes populares serão “atendidas”, algo semelhante aos “doentes”. Uma segunda visão é que a escola de tempo integral é autoritária, vista como uma espécie de instituição de prevenção ao crime. Quando se está “preso” na escola não está na rua cometendo atos infracionais, uma herança dos antigos reformatórios onde valorizava-se as rotinas rígidas e a proposta da formação para o trabalho.

Uma terceira concepção, a democrática, cujo propósito é cumprir um papel emancipatório, sendo que o tempo integral é visto como um meio para a oferta de uma educação mais efetiva (culturalmente), com aprofundamento nos conhecimentos, com espírito crítico e com vivências democráticas. Estar mais tempo na escola garante melhor desempenho quanto aos saberes escolares, promovendo assim a emancipação. E por fim, uma concepção mais atual, onde a educação integral não está atrelada a estruturação da escola a qual Cavaliere (2007) intitula de concepção multissetorial, sendo que esta educação pode e deve ser feita fora da escola também, algo descentralizado da instituição. No entanto, a autora coloca uma realidade: “as estruturas de Estado, isoladamente, seriam incapazes de garantir uma educação para o mundo contemporâneo e a ação diversificada, de preferência de setores não-governamentais, é que poderia dar conta de uma educação de qualidade” (CAVALIERE, 2007, p. 1029). Aqui fica minha reflexão: não seria uma forma de terceirizar a educação, quando dizemos que o Estado não dá conta de atender a demanda?

Vale pontuar que as discussões que estão em torno da escola de tempo integral, muitas vezes estão atreladas a um outro debate, a educação integral, pois acredita-se que numa escola de período integral, haveria mais possibilidades para que esta educação fosse efetivada. Quando analisamos os trabalhos de diversos autores que estudam sobre a educação integral, é possível perceber que estas vão para além das concepções básicas de ser humano. No entanto algumas pesquisas apontam, que a

educação integral, está atrelada apenas ao cognitivo do ser humano. Gonçalves (2006) se posiciona dizendo:

O conceito mais tradicional encontrado para a definição de educação integral é aquele que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. Isso vale dizer da compreensão de um sujeito que deve ser considerado em sua dimensão biopsicossocial. (GONÇALVES, 2006, pág. 130).

Para Cavaliere (2002) a educação integral é compreendida como aquela que tem, por princípio fundamental, a predisposição de, ao acolher os educandos considerando sua multidimensionalidade, comprometer-se em preconizar ações que contribuam para o desenvolvimento igualitário de todas as suas dimensões. Diante desta característica multidimensional do ser humano, é possível afirmar que a educação integral é contínua, se constrói em diferentes contextos, de formas variadas, com linguagens diversificadas, em diversas circunstâncias e por meio de atividades alternadas.

Dentre os vários conceitos apresentados sobre a educação integral na vertente de alguns autores, estes chamam atenção para a necessidade de articulações entre os diferentes contextos educacionais, nos quais as aprendizagens são compreendidas como uma construção em rede. Portanto, estas aprendizagens devem garantir aos homens “sua sobrevivência, seus relacionamentos pessoais e sociais, seu trabalho produtivo e o sentido pra sua vida” (GUARÁ, 2006, p. 17). Para que estas aprendizagens sejam contempladas, o conhecimento escolar e as outras formas de conhecimento, o currículo precisa ser construído pensando no que é necessário à vida dos sujeitos envolvidos.

Segundo Felício (2012) o conceito de educação integral é polissêmico, o que não possibilita sua compreensão por uma única perspectiva. Neste sentido, o autor, baseia-se em Guará (2009) para conceituar a educação integral, a partir de quatro perspectivas:

A primeira delas refere-se à educação integral como formação integral, na qual a perspectiva do sujeito é predominante, o equilíbrio entre os diversos aspectos (cognitivo, afetivo, psicomotor, social e outros) é considerado em sua proposição, articulando o processo educativo ao desenvolvimento humano. A segunda perspectiva entende a educação integral como articulação entre as disciplinas curriculares e os conhecimentos em abordagens interdisciplinares e transdisciplinares, ou seja, enfatiza que as práticas educacionais, sobretudo as escolares, devem se abrir ao diálogo com as experiências e os conteúdos transversais. Uma terceira perspectiva compreende a educação integral como articulação da escola com outros espaços comunitários, onde, em parceria, as diferentes instituições podem compor projetos educacionais

que compreendam o turno e o contraturno escolar. De um modo geral, essa combinação considera o conhecimento como educação formal e educação não-formal, sendo que a primeira tem a primazia sobre a segunda. Finalmente, a quarta perspectiva mais usual nestes últimos anos, interpreta a educação integral como ampliação e/ou expansão do tempo de permanência do indivíduo no contexto escolar, focando suas atividades para um melhor rendimento escolar. (FELÍCIO, 2012, p. 6).

Dentro do conceito de educação integral, nenhuma dessas perspectivas pode ser desconsiderada; talvez o que nos compete é olharmos os conceitos apresentados por diferentes autores, e reconhecermos o que cada um pode oferecer para o desenvolvimento integral dos indivíduos que a eles estão agregados.

Torres (2016) salienta que a oferta de educação integral pode estar atrelada à escolas que desejam realizar este tipo de educação, como as escolas de tempo integral, a escola integrada (compreendida como a extensão do período escolar utilizando de espaços comunitários, tendo parcerias estabelecidas com educadores comunitários para a realização das atividades), parceria escola e ONG (atividades sendo realizadas por educadores das organizações não governamentais) e escolas em tempo parcial (tempo escolar diário não ampliado), considerando que a educação integral não se realiza apenas com a ampliação do tempo escolar. Pode-se dizer que os objetivos da escola de tempo integral não são específicos deste tipo de escola, mas sim de toda a escola quando compreendido que toda a escola almeja a educação integral.

A discussão sobre educação integral deveria ser anterior à discussão sobre a ampliação do tempo escolar diário, compreendendo suas características, necessidades e consequências, visto que uma interfere na outra. Paro (2009) nos convida a refletir:

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

Em concordância com que Paro (2009) aponta sobre o conceito de escola tempo integral a qual nos é apresentado, é preciso nega-lo. A escola que nos é ofertada é aquela que se vai para aprender geografia, física, matemática, chamados de componentes curriculares, mas não é a escola que se vai para aprender dança, canto, discutir política, brincadeiras, estar em convívio com outros. Chamamos estes últimos de temas

transversais, no entanto são temas tão centrais indispensáveis quando se discute a construção da autonomia e a constituição da cidadania dos sujeitos que buscam pelas escolas. É preciso olhar para o currículo que temos instituído, para os métodos que utilizamos se estão ou não atualizados, requer formação para aqueles que objetivam trabalhar com a educação visando o desenvolvimento do ser humano. Paro (2009) vai mais além quando diz que:

Educação ou é integral ou não é. Passar só conhecimentos é muito chato, não constrói o interesse da criança. É preciso levá-la a essa construção, trabalhar com valores (sem moralismo), trabalhar crenças, trabalhar a arte, a ciência, trabalhar a filosofia em todas as suas dimensões. A escola que está aí se propõe a passar apenas conhecimentos e, por isso, nem isso consegue. Não basta propor a ensinar a ler e a escrever: é preciso levar as pessoas a terem necessidade da leitura e da escrita. A escola que aí está fracassa, portanto, porque é parcial. É por isso que precisamos pensar sobre a educação integral. (PARO, 2009, p. 20).

Antunes e Padilha (2010) nos levam a mais uma reflexão quando questionam: como entendemos a educação? Qual o papel da escola? E reforçam: dependendo da concepção de escola e de educação que temos, vamos reconhecer alguns sujeitos da educação e ignorar ou desvalorizar outros.

Na visão de Antunes e Padilha (2010), a educação integral não objetiva somente à transmissão de conteúdos, mas sim à formação e o desenvolvimento humano global. Visa a preparação de homens tecnicamente competentes, com condições para o perfeito desempenho de sua profissão, autônomos, que busca a realização pessoal e profissional permanentemente, mas principalmente anseia pela formação de seres humanos que promovem a justiça social, o bem-viver e a vida sustentável para todos. Como bem pontuam Antunes e Padilha (2010):

Seres humanos comprometidos com a felicidade pessoal e coletiva, com respeito aos direitos humanos e a todas as formas de vida. Pessoas que, no seu processo de humanização, tenham acesso a um repertório sociocultural que as prepare mais plenamente para o diálogo com o outro para ensinar e aprender com o outro, para conviver com a diferença de forma democrática, enriquecedora, solidária e emancipadora. (ANTUNES; PADILHA, 2010, p. 24).

No processo da formação humana, isso implica no cuidar, em todos os aspectos; educamos com o corpo inteiro, utilizando da razão e da emoção. Quando se trata da educação integral, o cognitivo, o afetivo, o conhecimento formal e informal caminham juntos no processo educacional. E para que isso ocorra, faz-se necessário um trabalho coletivo, tendo o envolvimento dos educandos, das famílias, dos educadores,

gestores e comunidade e agentes, subsidiadas por políticas públicas e investimento na área. As várias concepções de educação integral e as maneiras de garanti-la podem ser complementares ou mesmo muito diferentes e se relacionam ao contexto onde se inserem e aos objetivos pretendidos.

Neste capítulo, busquei apresentar diferentes perspectivas quanto a educação integral na vertente de alguns autores que dialogam sobre a temática. Ainda assim é possível levantar questionamentos quando falamos em educação integral e tempo integral. Em jornada regular é possível realizar educação integral? Na escola como perpassa a educação integral? Em quais dimensões a escola regular contribui com a educação integral? Legitimar o termo educação integral garante a efetivação de uma educação integral? Sujeito integral e suas múltiplas dimensões, só pode acontecer num programa que se intitula educação integral ou deveria ser função da escola?

Dentre as pistas apresentadas sobre o conceito de educação integral, fica em evidência que o processo de formação humana está atrelado à educação integral. Assim, ao falarmos em educação integral e tempo integral, temos que ter cautela para não legitimar uma cisão entre o tipo de educação oferecida na escola regular e o tipo de educação ofertada em escolas de educação integral. Isto, porque entendo que a formação humana não é exclusividade da educação integral. A formação humana deve acontecer de forma contínua e concomitante na/com a escola, nos territórios, nas comunidades e em todos os tempos, integral ou parcial e ao longo da vida.

5.1. Educação integral ou tempo integral: a relação com os projetos arquitetônicos

Para falar em educação integral ou em tempo integral¹⁶ no Brasil, é necessário um retorno ao nosso passado, onde a história da Educação, começou a ser desenhada. Nesta busca em entender onde tudo começou pensando na educação integral, encontrei alguns autores (GALLO, 1995; COELHO, 2009; CAVALIERE, 2010) que apresentavam o trabalho de Anísio Teixeira. Em sua obra intitulada “Educação não é Privilégio”

¹⁶ Os termos educação integral ou educação em tempo integral, serão utilizados neste capítulo de acordo com os autores referenciados. Outras perspectivas sobre conceito de educação integral e educação em tempo integral estão apresentados no início deste capítulo.

publicado em 1957, é possível compreender que ele não era apenas um pensador e político da educação, mas preocupava-se com a administração do ensino público. Anísio¹⁷ buscou construir modelos que pudessem organizar o sistema educacional brasileiro dos anos 20 aos 60, tendo como base a luta pela educação como um direito de todos e pela defesa da escola pública. No entanto, o termo educação integral ainda não fora citado propriamente dito nos escritos de Anísio Teixeira.

As obras produzidas, as conferências realizadas, as participações em congressos, as edições de revistas, enfim todas as propostas defendidas por Anísio Teixeira estão direcionadas para aspectos de política educacional abordando a gestão da escola pública, organização do sistema público de ensino, o papel e dever do Estado em relação à educação, formação e aperfeiçoamento do magistério, acesso e permanência na escola pública (FÁVERO, 2000). Para aqueles que estudaram as obras de Anísio Teixeira, em destaque Florestan Fernandes, chama nossa atenção para os trabalhos de Anísio, pois buscava abordar a Educação como um todo:

Desta vez, o balanço da situação educacional brasileira é feito de uma perspectiva unitária e globalizadora, tanto no que concerne ao diagnóstico dos problemas e deficiências da estrutura ou do funcionamento do novo sistema educacional, quanto no que diz respeito à formulação da política educacional a seguir, para a solução daqueles problemas e deficiências (FERNANDES, 1966, p. 561 *apud* FÁVERO, 2000, p. 176).

Indo um pouco mais além, Anísio Teixeira (1994) pontuava que a escola não mais poderia ser a instituição segregada e especializada de preparo de intelectuais ou escolásticos, mas deveria transformar-se na agência de educação dos trabalhadores comuns, dos trabalhadores qualificados, dos trabalhadores especializados em técnicos de toda ordem e dos trabalhadores da ciência nos seus aspectos de pesquisa, teoria e tecnologia. Tudo isso não apenas voltado para o ensino primário, mas sim para todas as modalidades de ensino. A luta travada por Anísio Teixeira era para uma nova política educacional onde pudesse ser oferecida a todos os brasileiros, uma escola primária capaz de oferecer formação não só para o trabalho, mas que desse oportunidade para estudos posteriores, uma educação de base. Segundo o autor:

¹⁷ Principal interlocutor de John Dewey no Brasil, tendo difundido os pressupostos do movimento Escola Nova. Secretário de Educação do Estado da Bahia (1947-1950) e diretor do Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (1951-1964).

Não pode ser uma escola de tempo parcial, nem uma escola somente de letras, uma escola de iniciação intelectual, mas uma escola sobretudo prática, de iniciação ao trabalho, de formação de hábitos de pensar, hábitos de fazer, hábitos de trabalhar e de conviver e de participar em uma sociedade democrática, cujo soberano é o próprio cidadão TEIXEIRA, 1994, p. 63 *apud* FÁVERO, 2000, p. 177).

Diante das preocupações apresentadas por Anísio Teixeira, evidencia-se que não era mais possível oferecer formação adequada aos estudantes em uma escola com tempo parcial e com tempos reduzidos. Passa-se então, a defender uma escola como uma instituição de tempo integral com um programa específico voltado para atividades práticas. “Uma escola em que seriam dadas oportunidades de formação de hábitos de vida real, uma escola como um espaço concreto de estudo, de atividades de trabalho, de recreação e de arte” (TEIXEIRA, 1994, p. 63). E vai além, quando também afirmava que esta escola deveria ser regional, dirigida e servida por professores da região identificada com seus costumes.

Foi na primeira metade do século XX que a discussão sobre a educação em tempo integral no Brasil ganhou centralidade, quando intelectuais, educadores e políticos passaram a conceber, que o currículo como estava organizado de forma tradicional poderia ser ampliado, de modo que fosse incorporado a ele práticas culturais, esportivas, artísticas, entre outras atividades visando à formação integral dos educandos.

Surge assim, o primeiro olhar para a educação integral, de tempo integral, onde buscava-se a formação integral do educando, desde o ensino primário até o ensino superior, sem diferença de classes, laico e gratuito a todos. Infelizmente, os pressupostos de Anísio Teixeira, um perfil de escola pública ideal para o contexto do daquele período, ainda não foram concretizados, visto que a educação de qualidade que ele imaginava, que fosse oferecida a todo povo brasileiro, ainda hoje é tida como privilégios de alguns.

Nos trabalhos descritos de Anísio Teixeira, evidenciava-se sua preocupação com a escola pública, ele não só advogava, mas trabalhava para o ensino público, de qualidade e ofertado a todos. O autor entendia a escola pública como um espaço igualitário as classes, de aproximação social e eliminação dos preconceitos; sua prioridade era a escola primária – pública, universal e gratuita – voltado para a educação comum, com currículo completo e horário integral (FÁVERO, 2000).

No entanto as ideias de Anísio Teixeira foram duramente criticadas por conservadores católicos e privatistas, e enaltecidas por educadores cientistas e instituições comprometidas com a educação pública. Dentre os argumentos da igreja católica contra

os pressupostos do autor é que “educar é obra da família e que a escola do Estado deve existir onde não pode existir a escola particular” (FÁVERO, 2000). Estes fatos também provocaram manifestações de apoio e solidariedade à Anísio Teixeira, onde cientistas e professores elaboraram o “Manifesto de 529 Educadores”; “Mensagem de um Grupo de Cientistas”; “Moção da Diretoria da Diretoria da Associação Brasileira de Educação”; “Manifesto de Professores da Universidade de São Paulo”; “Manifesto dos Professores da Faculdade de Filosofia de São José do Rio Preto”, dentre outros documentos (FÁVERO, 2000). Ideais e fatos que nos dão dimensões do quanto tempo levamos travando lutas por uma escola de qualidade, integral e para todos.

Continuando minhas buscas por documentos que explicitassem de onde partiram os pressupostos para uma concepção de educação integral, encontro como marco legal “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), escrito durante o governo de Getúlio Vargas que visava interferir na organização da sociedade brasileira, em específico do ponto de vista da educação. Redigido por Fernando de Azevedo e mais 26 intelectuais, dentre eles Anísio Teixeira, tal documento constatava a desorganização do aparelho escolar, e propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação que defendia a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita, tendo como principal objetivo uma educação voltada para todos sem discriminação de classe social. Assim, o Manifesto apresenta a ideia de uma escola integral e única a qual vinha na contramão da escola já existente, tradicional. Esta nova escola tinha por objetivo o “desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento, de acordo com uma certa concepção de mundo” (AZEVEDO, 1932, p. 192).

O contexto até aqui apresentada permite compreender todo o cenário constituído em torno da educação integral, permeado por interrupções, continuidades e remodelações que datam da década de 1930 com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), cuja principal proposta era a introdução da oferta da educação integral em estabelecimentos públicos de ensino para o desenvolvimento pleno dos indivíduos. Em se tratando de escola pública, vale pontuar:

Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos os seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com as suas aptidões vitais. Chega-se, por esta forma, ao princípio da escola para todos, “escola comum ou única”, que, tomando

a rigor, só não ficará na contingência de sofrer quaisquer restrições, em países em que as reformas pedagógicas estão intimamente ligadas com a reconstrução fundamental das relações sociais (AZEVEDO, 1932, p. 193).

As experiências de escola de tempo integral no Brasil tiveram início antes mesmo do movimento Escola Nova, de acordo com elementos históricos e conceituais apresentados por Giolo (2012). No entanto havia um forte diferencial: atendiam um tipo de público específico, ou melhor, a elite brasileira; classe social esta que sempre teve acesso à escola de tempo integral, seja por meio de colégios jesuíticos do tempo colonial ou dos liceus onde estudavam os filhos da elite imperial, sob a forma de regime de internato (SCHIMONEK, 2017).

A implementação das primeiras experiências com a educação integral, enquanto projeto educacional, chegam a algumas localidades brasileiras, como o Centro Educacional Carneiro Ribeiro ou Escolas Parque, na Bahia (1950)¹⁸ e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP's), no Rio de Janeiro (1983-1987)¹⁹. Planejado e idealizado por Anísio Teixeira, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, tinha por finalidade proporcionar educação integral em tempo integral às crianças, de modo que as atividades do ensino regular, entendidas como escolares, eram ministradas nas Escolas-Classe, e as diversificadas as quais eram voltadas à educação profissionalizante (cursos de marcenaria, trabalhos em couro, artes), funcionavam no contraturno em um espaço denominado Escola-Parque.

Em seu discurso de inauguração do primeiro Centro Educacional em 1950, Anísio Teixeira (1959) detalha como estaria organizada tal escola:

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 da classe, o ensino de leitura, escrita e aritmética e mais ciências físicas e sociais, e no setor da educação – as

¹⁸ O Centro Educacional Carneiro Ribeiro ou Escola Parque é considerado uma instituição de ensino pioneira no país por trazer, em sua gênese, a proposta então revolucionária de educação profissionalizante e integral voltada para as populações mais carentes. Inaugurado em 21 de setembro de 1950, o Centro revolucionou as propostas educacionais no país e deu projeção nacional ao seu idealizador Anísio Teixeira.

¹⁹ Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), apelidados de Brizolões, foram um projeto educacional de autoria de Darcy Ribeiro, implantado no estado do Rio de Janeiro no governo de Leonel Brizola, cujo objetivo era oferecer ensino público de qualidade em período integral, proporcionando uma educação integral voltada para a formação do aluno em todas as áreas e dimensões, não estando reduzida apenas à ideia de horário integral. Inclusive, foi por influência da política dos CIEPs que a educação integral entrou permanentemente na agenda das políticas educacionais do país, principalmente por sua importância para a formação social do sujeito pleno, amenizando desigualdades sociais. O projeto arquitetônico dos edifícios é da autoria de Oscar Niemeyer; uma de suas características é a utilização de peças pré-moldadas de concreto que barateava sua construção.

atividades socializantes, a educação artística, o trabalho manual e as artes industriais e a educação física (TEIXEIRA, 1959, p. 82).

Como forma de descrever a estrutura arquitetônica e sua dimensão, apresento algumas fotos de partes do Centro Educacional Carneiro Ribeiro – Escola Parque (1950).

Figura 17 – Centro Educacional Carneiro Ribeiro



Fonte: SCHIMONEK (2017).

A proposta em criar o Centro Educacional Carneiro Ribeiro para Anísio Teixeira não era apenas dar acesso à escola, já que isto não seria suficiente para promover o desenvolvimento científico e tecnológico do país. Era preciso ir além, ou seja, formar para o trabalho e para a sociedade, e para que isso acontecesse, a escola deveria funcionar em tempo integral, com uma formação que contemplasse tal projeto (COELHO, 2009).

Segundo Coelho (2009), embora as proposições de Anísio Teixeira pudessem ser consideradas como um avanço no âmbito da educação, há ressalvas:

[...] as atividades educativas que consubstanciam uma educação integral, para Anísio, não estavam descoladas de um tempo integral na instituição formal de ensino, mas eram realizadas no que hoje denominamos de contraturno, ou seja, havia uma clara diferenciação entre as atividades ditas escolares – que ocorriam nas escolas-classe, em um turno – e as atividades diversificadas – que ocorriam na escola-parque, no turno contrário ao anterior. Acreditamos que esse diferenciação aponta para uma dissociação entre o que se denomina atividades escolares e outras atividades que poderiam, inclusive, ser entendidas e avaliadas como mais prazerosas, diferentes daquelas realizadas nas escolas-classe e caracteriza, a nosso ver, uma concepção de educação integral em que a formação completa não é vista integradamente (COELHO, 2009, p. 91).

Mesmo apresentando críticas as propostas de Anísio Teixeira, a literatura indica que ele foi o precursor da educação integral no Brasil, cujo objetivo principal era a formação completa do indivíduo.

Infelizmente a experiência de educação em tempo integral colocada em prática no Centro Educacional Carneiro Ribeiro não se multiplicou nem em Salvador e tão pouco no território nacional.

No governo de Leonel Brizola (Rio de Janeiro), por volta dos anos de 1980, foram criados os Cieps (Centros Integrados de Educação Pública) tendo como pressupostos a educação integral de Anísio Teixeira. Com a proposta de “Escola Integral em horário integral” foram construídos mais de 500 prédios no referido governo, com sua estrutura descrita da seguinte maneira:

Pela concepção de Niemeyer, cada CIEP é composto por três construções distintas: o Prédio Principal, o Salão Polivalente e a Biblioteca. O Prédio Principal possui três pavimentos ligados por uma rampa central. No pavimento térreo localizam-se o refeitório com capacidade para 200 pessoas e uma cozinha dimensionada para confeccionar o desjejum, almoço e lanche para até 1.000 crianças. No outro extremo do pavimento térreo fica o centro médico e, entre este e o refeitório, um amplo recreio coberto. Nos dois pavimentos superiores estão localizadas as salas de aulas, um auditório, as salas especiais (Estudo Dirigido e outras atividades) e as instalações administrativas. No terraço, uma área reservada para atividades de lazer e dois reservatórios de água. O Salão Polivalente é um ginásio desportivo coberto, dotado de arquibancada, vestiários e depósito para guarda de materiais. A terceira construção é a Biblioteca, idealizada para atender os alunos tanto para consultas individuais como em grupos supervisionados, estando também à disposição da comunidade. Sobre a Biblioteca, existe uma verdadeira residência, com alojamentos para doze crianças (meninos e meninas), que poderão morar na escola em caso de necessidade, sob os cuidados de um casal (que dispõe na casa de quarto próprio, sala comum,, sanitário exclusivo e cozinha) (RIBEIRO, 1986, p. 103).

Segue algumas fotos onde é possível ter ideia de como foram construídos os CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública), inaugurados em 1986:

Figura 18 – Centro Integrado de Educação Pública (Cieps)



Fonte: O livro dos Cieps (1986, p. 44).

Figura 19 – Centros Integrados de Educação Pública (Cieps) – Rio de Janeiro



Fonte: SCHIMONEK (2017).

A implementação dos CIEP's se deu em duas etapas – entre 1984 e 1994, o qual foi compreendido como uma proposta semelhante e ao mesmo tempo diferente do que fora construída por Anísio Teixeira. Quanto às semelhanças é possível dizer sobre a perspectiva da oferta de atividades diversificadas quando comparadas as tradicionalmente presentes na educação formal; e diferente quanto à oferta de atividades escolares e outras atividades nos dois turnos, utilizando-se para isso do mesmo espaço formal dispostos nos prédios, ou seja, enquanto Anísio Teixeira pensou em um espaço escolar bipartido – escolas-classe e escolas-parque – para agregar as atividades que compunham sua concepção de formação completa, Darcy Ribeiro (nos CIEP's) procurou concentrá-las em um mesmo espaço visando maior integração entre as atividades educativas desenvolvidas pela escola, possibilitando assim compreendê-las como componentes curriculares inerentes a formação do aluno nesse espaço escola (COELHO, 2009, p. 92).

Para a época, a implementação da educação integral só era possível se os educandos estivessem inseridos em instituições escolares, embora diferenciados, mas ainda assim tidos como escolares. A partir da década de 90 (século XX) e migrando para o início do século XXI, já foi possível encontrar experiências diferenciadas sendo realizadas fora do espaço escolar, tidas como atividades complementares, com metodologias diferentes e com a participação de outros agentes educativos. Como forma de exemplificar, trago as experiências dos municípios de Juiz de Fora/MG (2006) e Apucarana/PR (2001) onde as escolas, foram convidadas a desenvolver atividades em tempo integral nos espaços escolares, tendo a Secretaria Municipal da Educação como apoio para a implementação da proposta e a parceria da Universidade Federal de Juiz de Fora que ofereceu grupo de estudos aos professores visando discutir educação integral e tempo integral, tendo como referência a realidade vivenciada pelos profissionais. É,

portanto, uma experiência que ocorre dentro do espaço escolar, privilegiando a autonomia das escolas, não impositiva, contando ainda com a colaboração da universidade na discussão e formação dos profissionais a partir do seu cotidiano.

Quanto à experiência de Apucarana/PR o projeto de educação integral constitui-se como política pública cujo compromisso foi firmado através de pactos focados na educação, na responsabilidade social, na vida e em uma cidade saudável, os quais tornaram-se programas que foram desenvolvidos por setores públicos e privados, implementados nas áreas da saúde, assistência social, cultura, esportes, geração de emprego e educação.

Ainda hoje encontramos em funcionamento muitos CIEP's na rede estadual do Rio de Janeiro, no entanto, se comparadas com a época de sua implementação as avaliações não são mais positivas. Cavaliere e Coelho (2003) destacam:

Avaliar, hoje, o programa como um todo, apresenta diversas dificuldades. A primeira delas é a precariedade dos dados e estatísticas oficiais. A segunda é o ainda forte conteúdo político partidário que envolve esse conjunto de escolas, devida às próprias origens, o que tem dificultado aproximações e análises isentas. A terceira dificuldade é a diversidade de caminhos entre os Cieps da rede estadual e os que foram municipalizados, e as diferenças internas, dentro de cada uma dessas redes (CAVALIERE; COELHO, 2003, p. 148).

Segundo Cavaliere e Coelho (2003), muitos foram os problemas para o não sucesso dos CIEP's, iniciando com o prazo para a construção e consolidação dos CIEP's, a não continuidade dos governos e as trocas de gestões, o acesso ao cargo de diretor, dificuldades cotidianas como excesso de tarefas burocráticas-administrativas, falta de profissionais da educação, problemas sociais, a redução do tempo integral, a manutenção dos espaços físicos e a carência de profissionais para realização das mais diversas tarefas, verbas insuficientes para manutenção do próprio prédio, o empobrecimento do trabalho pedagógico. Ainda, em alguns lugares a localização dos prédios e a rejeição da comunidade pela educação integral, promovendo assim o esvaziamento de algumas unidades e o desmonte da proposta pedagógica original dando lugar as práticas assistencialistas.

Ainda na década de 1980, no Estado de São Paulo, tivemos outra importante experiência de educação em tempo integral: o Profic (Programa de Formação Integral da

Criança)²⁰. Tal programa fora lançado no final do governo Franco Montoro (1986) diante da preocupação, inicialmente, em enfrentar os altos índices de evasão e repetência dos educandos nas séries iniciais da rede pública estadual, esboçando também a intenção em promover a proteção à infância, em específico às crianças mais pobres (SCHINONEK, 2017).

Tido como um programa polêmico, pois visava redefinir a função da escola, foi extinto por volta de 1993. No entanto foi a primeira experiência de educação em tempo integral que se utilizou da parceria como uma estratégia explícita e deliberada quanto ao aproveitamento dos recursos preexistentes, assim como fora banida a ideia de construção de prédios, salas de aulas ou de natureza similar. Nos primeiros anos de vigência do programa, a parceria estabelecida fora com as prefeituras municipais, entidades assistenciais e diversas secretarias, como a saúde, trabalho, promoção social, turismo, cultura, esportes, entre outras. Segundo Dib (2010),

Neste programa, em virtude das propostas serem diversificadas, atendendo as diferentes realidades regionais, a extensão do horário foi administrada em geral, sem ligação com a sala de aula, podendo o tempo complementar variar de acordo com o interesse do aluno, da necessidade da comunidade e da possibilidade da entidade na qual se desenvolvia a experiência. As atividades eram diversificadas, podendo, de acordo com o interesse, ir desde práticas de esporte, aulas de artesanato, aulas de recuperação e reforço escolar (DIB, 2010, p. 62).

Apresentar os objetivos do programa, talvez seja pertinente para compreendermos melhor sua proposta de implementação:

- a transformação conceitual e prática da escola de ensino fundamental, gradualmente, de instituição dedicada à instrução formal da infância em instituição dedicada à formação integral da criança;
- a transformação conceitual e prática de pré-escola, gradualmente, de instituição dedicada à preparação para a alfabetização em instituição dedicada à formação integral da criança;
- a ampliação do período de permanência da criança na escola de primeiro grau, em decorrência dessa transformação;
- estabelecimento, de maneira direta ou indireta, de uma rede de pré-escolas no estado, de modo a atender, de maneira integral ou indireta, a criança até os seis anos de idade;
- a criação de condições para que o período de permanência da criança na pré-escola possa corresponder ao período de trabalho dos pais;
- a criação e condições para que as mães, especialmente aquelas de classes mais pobres, possam estar presentes junto de seus filhos, amamentando-os, se possível, nos dois primeiros anos de vida da criança;

²⁰ Programa idealizado pelo secretário da educação do estado de São Paulo José Aristodemo Pinotti (professor e ex-reitor da Unicamp).

- a cooperação com entidades públicas e privadas no sentido de encontrar fórmulas para resolver o problema do menor já abandonado (DIB, 2010, p. 63).

Embora o programa propusesse uma grande cobertura em relação à faixa etária dos atendidos – de 0 a 14 anos, também não decolou. As causas: a falta de participação, a imposição de como fora apresentado, o não diálogo com quem colocaria em prática as propostas, a compreensão de ser um programa eleitoreiro, as falhas do Estado que não garantia condições dignas de vida à população, colocar em dúvida a função da escola, cujo conceito seria ampliado para além do “tempo-instrução” para o “tempo-proteção”, prevenindo assim o problema do menor abandonado (FONSECA, 1986, p. 178).

Outra movimentação a nível nacional, em torno dessa concepção de ensino, se deu a partir dos anos de 1990 no governo de Fernando Collor de Mello, com a criação de aproximadamente 400 unidades dos Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIAC's) cujo objetivo era prover a atenção à criança e ao adolescente, envolvendo a educação fundamental em tempo integral, programas de assistência à saúde, lazer e iniciação ao trabalho, entre outros (MENEZES, 2001).

Com a saída do presidente Collor em decorrência do seu *impeachment*, o vice-presidente da República Itamar Franco (1992) assume a presidência e repassa ao Ministério da Educação a incumbência do projeto. A partir de então, o projeto foi reformulado e denominado de Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – PRONAICA – com o propósito de articular-se com órgãos federais, estaduais, ONG's e organismos internacionais para o desenvolvimento de ações de atenção integral à criança e ao adolescente. Assim, os CIAC's passaram a ser denominados CAIC's – Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente. Segundo, Dib (2010):

O Programa tomou os CAIC's, construídos ou em construção no País, como base inicial para implementação de sua estratégia. Disseminou a noção de que CAIC não é escola, porém um centro voltado para a prestação de todos os serviços essenciais ao pleno desenvolvimento da infância e juventude. E de que as crianças e os adolescentes devem considerar-se o centro de tudo, fazendo convergir para eles, de forma integrada, oportuna e eficientemente estruturada, os serviços sociais necessários a sua formação (DIB, 2010, p. 65).

A partir das alterações de nomes (CIAC's para CAIC's) a atenção passa a ser o atendimento integral do educando, o qual requer aplicação de uma pedagogia própria,

independente do espaço físico a ser utilizado. A concepção do projeto não sofreu alterações, já que a intenção não era mudar as estruturas físicas existentes, mas sim promover uma ação integrada entre elas, como afirma Dib (2010):

Ao manter as crianças envolvidas o dia todo nos CAIC's, o projeto tinha dois objetivos: oferecer àquelas famílias marginalizadas pela estrutura econômica, condições mínimas para que seus filhos frequentassem a escola, onde lhes era oferecido o que a sua família não teria condições de proporcionar: comida, vestuário (uniforme), assistência médico-odontológica, etc. e evitar que essas crianças se lançassem precocemente no mercado de trabalho (sub-empregos). Os dois objetivos unificaram-se na tentativa de diminuir o índice de evasão e repetência escolar, sem, no entanto, considerarem os motivos que realmente levavam essas famílias a se tornarem marginalizadas pela sociedade (DIB, 2010, p. 66).

As ilustrações a seguir, apresentam os prédios dos CAIC's:

Figura 20: Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC's)



Fonte: Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=imagens+dos+CAICS>

Embora se trate de um breve levantamento histórico de como a perspectiva da educação integral teve início no Brasil, já é possível abrir um diálogo e começar a compreender os motivos pelos quais a educação integral tem fortes raízes assistencial. Segundo Ferreira (2007), mais uma vez a educação estava à mercê de políticas pensadas em gabinetes de órgãos centrais da administração pública. A figura do professor ainda não fazia parte do cenário das discussões sobre a implementação das políticas voltadas para a educação integral. O papel dos professores foi de receptores passivos de pacotes prontos com uma concepção político-pedagógica, cujas práticas apresentavam-se dicotimizadas do seu corpo teórico, uma vez que os elaboradores da ação não se encontravam na linha de execução, ou seja, na escola.

Em linhas gerais, a lógica do programa (PRONAICA) que deu origem ao CIAC o qual transformou-se em CAIC, estava voltada para a atenção às crianças e famílias carentes, a fim de amenizar a precariedade social. Apesar de ter sido um programa criado pelo Governo Federal, seu funcionamento ficou sob a responsabilidade das Secretarias Estaduais e Municipais e, diante das dificuldades vivenciadas por tais Secretarias quanto a gestão e manutenção de seus sistemas, dúvidas foram instauradas quanto a viabilização e sustentabilidade dos CAIC's. Gradativamente foram percebidas as alterações nas propostas iniciais do programa devido ao elevado custo de manutenção dos orçamentos para as prefeituras municipais. Essa situação sinalizava as poucas chances de continuidade do programa e, principalmente, de ser o instrumento pelo qual o governo pretendia alcançar a superação dos problemas das crianças e dos adolescentes (FERREIRA, 2007).

Apesar da diversidade de programas apresentados até o momento, atrelados ao conceito de educação em tempo integral no Brasil, cujo propósito inicial é a formação integral do educando, com ideal de educação democrática e emancipatória, não contemplaram tais proposições. Os programas se apresentam atrelados a ações assistenciais e fragmentadas, os quais visam compensar as situações de pobreza, desigualdade e vulnerabilidade social. Outro direcionamento que os programas de educação integral acabaram tendo, foram para as melhorias dos resultados educacionais, traduzidos nos índices obtidos em avaliações externas, nas taxas de aprovação, retenção e abandono escolar. Segundo Schimonek (2017) “até o momento, impera o modelo de ações descontínuas que não adquiriram um caráter de direito, de política de Estado, mas de estratégias de governo, permanecendo a educação em tempo integral à mercê de questões partidárias e fins eleitoreiros” (p. 106).

O cenário político federal que marcou a década de 1990 no Brasil e que culminou com o processo de *impeachment* do presidente Collor e com a presidência da República sendo assumida por Itamar Franco, deixou em evidência que políticas públicas nacionais voltadas a educação integral ficaram restritas aos projetos em desenvolvimento. Somente a partir dos anos 2000, tais políticas foram retomadas, criando-se assim os Centros Educacionais Unificados (CEU's) no município de São Paulo, tendo como propósito do programa articular os equipamentos urbanos públicos dedicados à educação infantil e ensino fundamental aos programas dedicados às práticas esportivas, recreativas e culturais.

Os CEU's contam com Centro de Educação Infantil (CEI) para crianças de 0 a 3 anos, uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) para alunos de 4 a 6 anos e uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), que também oferece Educação de Jovens e Adultos (EJA). Todos os CEU's são equipados com quadra poliesportiva, teatro, playground, piscinas, biblioteca, e espaços para oficinas, ateliês e reuniões. Os espaços são abertos nos finais de semana com o intuito de beneficiar tanto crianças e adolescentes com a comunidade de baixa renda do entorno. Os Centros Educacionais Unificados – CEU's são espaços que visam promover o desenvolvimento integral de crianças, jovens e adultos, por meio de experiências educacionais inovadoras, conjugadas a atividades artísticas, culturais, esportivas e de inclusão digital. Pensar o CEU significou oferecer espaços privilegiados para reflexão e construção conjunta de conhecimentos, espaços propícios à apropriação das mais variadas formas de manifestações culturais pela comunidade, favorecendo, ao mesmo tempo, a organização de diferentes movimentos e segmentos sociais. A intenção foi promover o entrelaçamento entre a escola pública com o desenvolvimento comunitário.

Novamente a literatura traz à tona a proposta pensada por Anísio Teixeira, como fonte inspiradora para o projeto arquitetônico, priorizando a integração da escola ao desenvolvimento urbano do território onde ela estava localizada. Segue algumas imagens:

Figura 21: Centros Educacionais Unificados (CEU's) – São Paulo/SP



Fonte: Disponível em:

<https://www.google.com.br/search?q=imagens+de+Centros+educacionais+unificados>

Assim como os demais edifícios criados nos diversos períodos, busquei na literatura algo que contemplasse uma avaliação de forma geral, dos CEU's, pois estes também foram considerados como projetos voltados à educação integral dos educandos.

Como aspecto positivo, é possível encontrar na literatura, que o CEU é considerado um modelo de gestão democrática, pois enfatiza a participação da comunidade e das equipes de trabalho das diversas áreas, como forma de descentralização do poder, conferindo legitimidade aos objetivos e fins dos CEU's. Outro item positivo, tem relação com a escolha do gestor, que se dá por meio de consulta à comunidade do entorno dos Centros, instituindo assim uma cultura de participação popular.

A instalação destes equipamentos²¹ nos bairros da periferia da cidade foi também considerado um fator benéfico, pois nos lugares onde os CEU's foram criados não havia oferta de espaços que possibilitavam a prática esportiva, vivência cultural, acesso à informática e bibliotecas, assim como as áreas de lazer. No mesmo espaço físico do CEU, existem diversos equipamentos da administração municipal como as Secretarias da Educação, da Cultura e de Esporte, de Assistência Social, da Saúde, de Transporte, de Segurança, constituindo a intersetorialidade, cujo propósito era demonstrar como o poder público pode se aproximar da comunidade, compreendendo suas necessidades de forma integrada otimizando os recursos públicos.

Em contrapartida, os investimentos por parte do poder público para manutenção de forma geral, caracteriza-se como um aspecto vulnerável, somado as transições de governo municipal que muitas vezes não davam continuidade na oferta de recursos financeiros, materiais e físicos necessários para o funcionamento dos CEU's. Por se tratar de um equipamento com múltiplos usos torna-se necessário um trabalho integrado nas diversas áreas (educação, cultura, esporte, segurança, saúde e assistência social) o que também foi algo dificultado diante das mudanças administrativas. Essa característica multisetorial é rica do ponto de vista da diversidade, mas é complexa do ponto de vista de gestão e da construção da identidade do equipamento. Entendo que uma preocupação e um olhar atencioso deve existir nas transições de governo, cujo ideal seria aperfeiçoar o que existe e não reiniciar novas ações, descartando o que já foi consolidado. Segundo Cangussú (2010):

Os CEU's foram concebidos como equipamentos multisetoriais urbanos com aptidão social, cultural, esportiva e educacional. Seus objetivos estão diretamente relacionados com a inclusão social das camadas mais carentes da cidade de São Paulo. É um espaço que foi concebido para atender a comunidade vizinha e do entorno, pois em seu

²¹ O termo equipamento tem sua origem a partir do conceito de “escola parque” idealizado por Anísio Teixeira, na década de 50, que previa a construção de centros populares de educação em todo o estado da Bahia para crianças e jovens (até 18 anos) conhecido como “praça de equipamentos”.

projeto original se constitui em um polo de inovações pedagógicas e também num centro de reestruturação urbana através de arquitetura privilegiada e oferta de espaços nunca antes construídos nas periferias da cidade. Ele não prevê que as três escolas inseridas em seu complexo sejam centros de excelência, mas sim que sejam locais de produção de inovações a serem socializadas em toda a rede municipal de ensino. É um equipamento que foi concebido para dar movimento à rede e não para se tornar uma referência de educação elitista face as demais unidades que compõe a rede municipal de ensino. Contudo, durante o projeto de pré-implantação e inauguração, a divulgação realizada nas diferentes mídias construiu uma imagem deturpada do Projeto CEU, indo contra os ideais filosóficos do projeto (CANGASSÚ, 2010, p. 84).

As críticas estiveram sob a construção dos CEU's uma vez que os recursos da Secretaria Municipal de Educação foram utilizados num momento onde diversas escolas da rede municipal encontravam-se em situação de precariedade quanto ao seu funcionamento, criando-se assim uma dicotomia entre o perfeito e o precário. Mais uma vez o discurso eleitoreiro é apresentado como opção dos governos em criar e inaugurar obras, no nosso caso específico, escolas. Quanto às questões pedagógicas, não houve investimento na formação dos profissionais que atuavam e atuam nos CEU's tornando-se assim inviável a inovação nas estratégias de ensino. A parceria com ONG's é outro item que merece uma avaliação mais minuciosa, pois a contratação dos serviços e os custos envolvidos muitas vezes não condizem com o trabalho realizado gerando uma inadequação aos objetivos educacionais e uma tendência a terceirização do ensino público.

Pode-se dizer que os CEU's são equipamentos vulneráveis às mudanças de governo no que se refere aos aspectos técnicos e econômicos, e seu impacto na rede foi pouco avaliado até o momento (CANGASSÚ, 2010).

No contexto histórico aqui apresentado ao trazer os projetos educacionais implementados no Brasil considerando a educação integral, é possível perceber que a materialização dos mesmos se apresentou de diferentes maneiras e que muitos deles não atingiram plenamente seus propósitos. No entanto, tais experiências de educação integral apresentam dimensões em comum: a quantitativa – mais tempo na escola e no seu entorno, e a qualitativa – a formação integral do ser humano (DIB, 2010).

Vale a pena elencar outras experiências ocorridas em estados e municípios onde o pressuposto era ampliação da jornada escolar das crianças: Programa Salas Integradas (2004) em Palmas-TO; Programa Aluno em Tempo Integral - Belo Horizonte-MG (2005); Nova Iguaçu-RJ (2006); Programa Escola Integrada (2004) em Santa

Catarina-RS; Programa Aluno de Tempo Integral (2004) em Minas Gerais; Programa de Educação Integral de Pernambuco - Escola de Referência (2007) e Programa Segundo Tempo no Maranhão (2007).

Analisando todo este cenário no qual apresentei os períodos (1930 a 1950 com Anísio Teixeira e 1980 a 1990 com Darcy Ribeiro), edificações que foram construídas almejando atender a educação integral, criação de programas nos diferentes estados, volto meu olhar para o meu município em específico ao prédio no qual atuei enquanto vice-diretora de uma escola que atende educação integral. Como apresentado anteriormente é um prédio localizado fora da escola, distante aproximadamente 1Km, que foi repassado à Secretaria Municipal da Educação pela Secretaria Municipal de Assistência Social o qual funcionou um projeto que atendia crianças em vulnerabilidade social.

Segundo os relatos de funcionários que aí atuaram em anos anteriores, este prédio pertencia aos Vicentinos, uma instituição atrelada à igreja católica que mantinha um projeto social atendendo crianças de 5 até 14 anos. A arquitetura do prédio, com aproximadamente 40 anos, não foi pensada para o propósito de atender as crianças em tempo integral. O prédio é composto por salas pequenas, refeitório, cozinha, parte administrativa, banheiros e uma área aberta externa, uma estrutura bastante semelhante à uma unidade escolar simples e pequena, adequado à época de sua criação e ao seu propósito.

Não há como negar que a arquitetura dos prédios, quando criados para seus propósitos como os CAICs que atendiam os alunos em período integral, fizeram total diferença para a educação integral dos sujeitos. No entanto, estruturas inadequadas não podem ser vistas como impedimento para realizar a educação integral. A busca pelos territórios, a oferta de atividades voltadas ao desenvolvimento pleno dos indivíduos, fora os princípios que nortearam a realização da educação integral para aqueles alunos que estiveram matriculados no período em que estive na vice-direção.

Figura 22: Vista dos espaços externos do PEI Victorino Machado



Fonte: Acervo pessoal (2023)

Para complementar este breve histórico em torno da constituição da educação integral no cenário nacional, que teve início na década de 1930 com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e a proposta de introdução da oferta de educação integral em estabelecimentos públicos de ensino para o desenvolvimento máximo dos indivíduos, faz-se necessário apresentar o que está presente nas legislações nacionais.

5.2. As legislações que norteiam a Educação Integral

Início esta apresentação com a Constituição Federal de 1988 (CF/1988) a qual contempla uma seção específica sobre a educação – Capítulo III “Da Educação, Cultura e do Desporto”. O artigo 205 da referida Constituição define “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). A educação é assim compreendida como um direito constitucionalmente garantido, tendo o Estado e a família a obrigação de assegurá-la.

Ainda no inciso I do artigo 208 da Carta Magna, determina “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988).

Embora a expressão educação integral não esteja presente na Constituição Federal, é possível fazer uma leitura quando o direito à educação é apresentado como primeiro direito social (art. 6º) visando o “pleno desenvolvimento da pessoa” (art. 205

citado acima), entendendo este pleno como educação integral. Mais além, em seu artigo 215, cabe ao Estado garantir a todos “o pleno exercício dos seus direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional”, é possível o entendimento de que a Educação Integral (pleno) constitui-se direito de todos. Visando reforçar este pressuposto, Silva (2019) apresenta:

Nestes dois artigos combinados, a Constituição estabelece a educação como um direito subjetivo e afirma a obrigatoriedade e a gratuidade para todos. Esse direito deve ser exercido efetivamente na unidade escolar e por isso ela passa a ser peça chave de todo o sistema. Uma escola democrática que cumpra sua função social e que promova a equidade desenvolve competências para que os alunos possam, de forma integrada, mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes de caráter transversal, inter e transdisciplinar (SILVA, 2019, p. 37).

Outro documento normativo associado à educação é o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990 – ECA), em seu artigo 1º “esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente”, e ainda em seu artigo 3º:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990).

Novamente educação integral propriamente dita, não se encontra presente neste documento, no entanto a palavra integral está sempre seguida de outros termos como: proteção, desenvolvimento, acesso, tempo, assistência judiciária e atenção levando à reflexão entre proteção social e educação integral, sendo que a primeira é um dos pilares presentes na educação integral. Para Silva (2019) é importante ressaltar que:

O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) também preconiza o direito à educação, entendida de forma integral, pois afirma que a criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho; reconhece que o desenvolvimento integral da criança e do adolescente requerem uma forma específica de proteção e, por isso, propõe um sistema articulado e integrado de atenção a esse público, do qual a escola faz parte, distinguindo também sistema escolar de sistema educacional (SILVA, 2019, p. 39).

Buscando na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) o termo integral, foi possível encontrar tais artigos:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco)

anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, contemplando a ação da família e da comunidade.

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

III – atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral (BRASIL, 1996).

É possível entender que a Constituição Federal serviu como base para as normas que regem a educação nacional em relação ao conceito de educação integral. Neste sentido, a LDB (1996) em seu artigo 34, prevê a perspectiva de educação integral em tempo integral:

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.

[...]

§ 2º. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996).

A LDB (1996) também trata da ampliação dos espaços e práticas educativas vigentes para além da instituição escolar, como indicado no artigo 1º:

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 (BRASIL, 1996).

Assim segue, no Artigo 87 da LDB 9.394/96, a ideia de que a educação integral está atrelada a ampliação da jornada escolar; o artigo 3º, inciso X, valoriza as experiências extraescolares, as quais podem ser desenvolvidas com instituições parceiras da escola, e ainda em seu artigo 12 inciso I e VI, que incubem o estabelecimento do ensino a “Elaborar e executar sua proposta pedagógica [...]” e “Articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade como na escola”.

Segundo Jeffrey e Silva (2019):

Na perspectiva da LDB 9.394/96, que permite, em seus artigos 26 e 27, a autonomia para que a escola adeque seus currículos ao contexto social, considerando os eixos epistemológicos, interdisciplinares e contextuais, dentro da ética, estética e política educacional brasileira, devem se traduzir em ações pedagógicas e administrativas de acordo com as diretrizes curriculares nacionais, para se construir um projeto de cidadania, que coadune com o que propomos discutir, através de uma gestão pública democrática, pela flexibilização curricular e pelo planejamento coletivo (JEFFREY; SILVA, 2019, p. 42).

A necessidade de implementar um modelo de educação integral nas escolas aparece também, enquanto documentos legais, nos Planos Nacional de Educação 2001-2011, e 2014-2024. Dentre os objetivos e prioridades presentes no primeiro Plano Nacional cujo destaque é a educação integral, estabelece que a oferta seja “prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas”, atendimento “para as crianças de idades menores” e para as “famílias de renda baixa, quando os pais trabalham fora de casa” (PNE 2001-2011).

Assim está descrito na Meta 21 do PNE 2001-2011: “Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente” (LEI nº 10.172/2001).

No atual PNE para o decênio 2014-2024 – Lei 13.005/2014 – há um avanço em relação ao PNE anterior, ao contemplar uma meta específica (meta 6) e 9 estratégias no que diz respeito à educação em tempo integral. A Meta 6 do PNE prevê: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica” (BRASIL, 2014).

Dentre as 9 estratégias presentes no PNE que contribuem com a promoção da Meta 6, destacamos quatro que têm como principal objetivo garantir a produção das condições necessárias à ampliação da oferta de educação em tempo integral:

- 6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos(as) alunos(as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7(sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;
- 6.2) instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;
- 6.3) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio de instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral; [...]
- 6.9) adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho

escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais (BRASIL, 2014).

As estratégias apresentadas contemplam o pressuposto da educação em tempo integral, visando atividades voltadas ao acompanhamento pedagógico, atividades multidisciplinares (as de caráter cultural e esportivo) e ampliação progressiva da jornada do docente em apenas uma escola. Pode-se dizer que não existe um reforço quanto a ampliação do currículo tradicional, mas evidencia-se outras possibilidades de aprendizagens quando se fala em oferta de atividades diversificadas, não enfatizando que o acompanhamento pedagógico possa ter caráter de reforço escolar.

Outro aspecto que tal meta chama a atenção, refere-se aos tempos e espaços destinados às atividades de educação em tempo integral (construção de escolas e mobiliários adequados). Assim, não basta ampliar o tempo dos educandos nas escolas, mas sim o aumento das horas em atividades escolares precisa ser de qualidade, com vivências e materiais que oportunizem a aquisição de novos conhecimentos e aprendizagens. Sabemos o quanto as escolas regulares já são carentes de espaços, podemos imaginar o quão complicado será para as escolas que irão atender em tempo integral se assim não estiverem adequadas.

Quanto à estratégia 6.3 a qual pontua sobre a reestruturação dos espaços escolares, não há como negar que estes são fundamentais para o desenvolvimento integral do educando, assim como a formação profissional dos envolvidos que irão conduzir atividades de educação integral, que passa a ser imprescindível para o sucesso deste tipo de atendimento.

A estratégia 6.4 reforça a necessidade de “fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários” (BRASIL, 2014). Neste sentido, a cidade e seus equipamentos sociais, passa a ser compreendida como um território educativo; entendido que a escola faz parte deste território, cabe parcerias objetivando o enriquecimento, em todos os aspectos, dos educandos.

As próximas estratégias do PNE preveem o estabelecimento de parcerias com o setor privado visando a oferta da educação em tempo integral:

6.5. estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos(as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social

vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;

6.6. orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de aluno(as) das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino. (BRASIL, 2014).

Quando falamos em parceria entre os setores público e o privado acende um sinal de alerta. Embora o Plano fale sobre parcerias com entidades da sociedade civil, considerando que a Lei nº 12.101/2009 dispõe sobre a certificação das entidades beneficentes de assistência social, ainda assim oportuniza a participação de organizações sociais de variados setores, tendo a educação em tempo integral como um canal de acesso, como bem pontuado por Schimonek (2017):

A ideia de parcerias público-privadas viabiliza a inserção do setor privado na educação pública, o que compromete sua essência. O Estado deixa de ser o promotor exclusivo dos serviços públicos e passa a transferir ou dividir tal responsabilidade com outros setores sociais (ONGs, voluntários, empresas, etc.), favorecendo a consolidação de políticas não mais de caráter universal, mas focalizado (SCHIMONEK, 2017, p. 112).

Pensando a educação em sua integralidade, o PNE também contemplou a educação indígena e no campo, considerando as especificidades locais e regionais, respeitando a realidade do educando, realizando adequações na proposta pedagógica considerando os hábitos, costumes, crenças, línguas, enfim. Assim se apresenta a estratégia 6.7: “atender às escolas do campo e da comunidade indígenas e quilombolas na oferta da educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais” (BRASIL, 2014).

Em se tratando de especificidades, a educação inclusiva também foi inserida no PNE/2014:

6.8. garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de quatro a dezessete anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas (BRASIL, 2014).

Tratar a educação inclusiva como educação integral, nos tempos atuais, não parece algo inusitado, considerando que o atendimento especializado em geral deva ocorrer no contraturno das aulas regulares, na mesma escola ou instituição especializada onde o aluno encontra-se matriculado, tendo repasse financeiro do FUNDEB (Fundo de

Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação), pois a matrícula deste aluno é vista como de tempo integral podendo ser considerado e registrado como atividades complementares. A legislação oportuniza, sua ocorrência é que ainda gera polêmicas.

A última meta 6.9. já citada anteriormente, promove certa tensão quanto a compreensão do “efetivo trabalho escolar” e as “atividades recreativas, esportivas e culturais”. A primeira é entendida como desenvolvimento das atividades convencionalmente consideradas escolares ou de cunho cognitivo, e a segunda algo que contemple o aumento do tempo de permanência na escola. Conforme Queiroz (2015):

Enquanto alguns preconizam que o tempo a mais deve ser utilizado para atividades esportivas, culturais, cívicas e de acompanhamento pedagógico, outros afirmam que o reforço no estudo dos conteúdos tradicionais, e até aumento da carga horária das disciplinas curriculares, é que deve ocupar o tempo adicional que o aluno permanece na escola (QUEIROZ, 2015, p. 80).

Se a educação que se pretende integral parte deste pressuposto, ela já nasce morta, pois não pode haver a existência de duas escolas ocupando o mesmo espaço; a oferta deve acontecer concomitante, em que as atividades tipicamente acadêmicas estejam interrelacionadas às atividades culturais, esportivas e formativas.

Embora temos conhecimento de que o rendimento escolar dos estudantes é um fator de peso bastante relevante na avaliação dos programas de educação integral, com aplicação de exames padronizados e seus resultados sendo utilizados como parâmetros de avaliação das políticas públicas, sabemos que se esses programas de educação integral não apontarem para melhorias, o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) por exemplo, o discurso pela sua implementação não irá vingar.

Apesar de todos os contrapostos que cercam a educação integral, dentre eles não ser compreendida como um direito de todos os educandos, têm se consolidado enquanto uma ação afirmativa, a qual busca minimizar os problemas sociais e educacionais dos sujeitos que convivem com a pobreza e a vulnerabilidade social, visando diminuir as desigualdades e oportunizar o desenvolvimento pleno dos educandos. Ou seja, há alguém olhando para os menos favorecidos, talvez seja necessário aprimoramentos. Segundo Queiroz (2015),

Em uma sociedade desigual, a educação integral pode ser instrumento para proporcionar oportunidade de acesso a bens culturais que, na maioria das vezes as famílias não conseguem oferecer, reduzindo a diferença entre as camadas mais pobres da população e as classes mais abastadas (QUEIROZ, 2015, p. 80).

Embora prevista na legislação, o que pode ser considerado um grande avanço no que se refere à educação integral, ainda assim não significa garantia de sua efetivação; há de pensar em como acompanhar, investir e avaliar de fato sua implementação. Outro avanço que é possível pontuar, ao contrário das propostas anteriores de escola em tempo integral, como descritas nos CIESP's e nos CAIC's, o que se tem apresentado atualmente não pressupõe a construção de prédios novos, mas sim a implantação de uma nova escola considerando os espaços e equipamentos já instalados, intensificando a participação por meio da articulação de saberes e políticas públicas setoriais por parte do poder público.

Em se tratando do Estado de São Paulo, em 2006, no governo de Geraldo Alckmin, implementou-se o Projeto de Escola de Tempo Integral - ETI, cujo objetivo principal foi aumentar o tempo de permanência do aluno na escola, ampliando as possibilidades de aprendizagem, bem como garantindo assistência integral. A ETI foi instituída por meio da Resolução SE 89, de 9 de dezembro de 2005, sendo que os critérios para a seleção das escolas, que fizeram parte inicialmente no Projeto, deram-se em atendimento aos itens 1 e 2 do parágrafo único do Artigo 3º da referida Resolução:

Artigo 3º - O Projeto Escola de Tempo Integral prevê o atendimento inicial de escolas da rede pública estadual do ensino fundamental que atendam aos critérios de adesão, que estejam distribuídas pelas 90 Diretorias de Ensino, inseridas, preferencialmente, em regiões de baixo IDH – Índice de Desenvolvimento Humano – e nas periferias urbanas.

Parágrafo único – São critérios para adesão ao Projeto:

- 1- Espaço físico compatível com o número de alunos e salas de aula para funcionamento em período integral e
- 2- Intenção expressa da comunidade escolar em aderir ao Projeto, ouvido o Conselho de Escola. (SÃO PAULO, 2005).

No entanto, as escolas não sofreram adequações em sua estrutura física e passaram apenas a funcionar em dois turnos, sendo um turno com disciplinas do currículo básico e o outro com oficinas curriculares, oficinas estas que foram atribuídas aos professores considerando apenas o tempo de experiência docente e seus diplomas.

Desde o início do Projeto, até por volta de 2013, a proposta inicial sofreu algumas alterações, como por exemplo, a forma de contratar os professores para desenvolver o trabalho com as oficinas curriculares que, além do tempo de experiência docente e diplomas, passaram a ter que apresentar um plano de trabalho conforme a oficina do seu interesse em trabalhar acrescido a entrevista com a equipe gestora. O diretor passou a ter a possibilidade de escolher o docente que melhor atendesse as necessidades e interesses da escola (SILVA, 2019).

Quanto à organização curricular dessas escolas, acrescentava ao currículo básico, componentes curriculares opcionais direcionados a estimular o protagonismo dos educandos no que tange a solução de problemas e sua formação enquanto leitores e produtores de textos, orientação de estudos e atividades artísticas e culturais, desportivas, de integração social e enriquecimento curricular. O propósito deste novo currículo foi enfatizar o desenvolvimento de competências que combinassem aspectos socioemocionais associados aos aspectos cognitivos.

O papel da coordenação pedagógica é muito enfatizado no ETI, sendo de sua responsabilidade a formação em serviço dos professores, atribuindo importância ao monitoramento de suas práticas de ensino e ao desenvolvimento de competências pelos alunos, a fim de prepara-los para a vida e para os desafios do século XXI (SILVA, 2019).

Passados seis anos da implantação das Escolas de Tempo Integral – ETI, mais uma alternativa foi implantada na Rede Pública Estadual: o Programa Ensino Integral – PEI. Os pressupostos que estão atrelados a estes programas (ETI e PEI) são que as ações de educação na sociedade contemporânea devam estar asseguradas, tanto na perspectiva quantitativa (educação para todos) quanto na referência qualitativa, ou seja, garantia de desenvolvimento de todas as dimensões de formação do educando.

Para garantir que o Programa tivesse sucesso foi necessário não apenas ampliar a jornada escolar dos alunos, mas também repensar o tempo de dedicação dos profissionais para que estes possam atender plenamente os alunos nas suas diferentes expectativas e dificuldades – 40 horas semanais em uma mesma escola, permitindo aos profissionais maior proximidade com os alunos e a comunidade escolar. Em virtude deste maior tempo de dedicação ao ensino, a equipe escolar pode ampliar as condições para o cumprimento do currículo, aprimorar a formação dos profissionais, rever o desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino e repensar a avaliação e a recuperação da aprendizagem dos alunos.

Segundo Silva, 2019:

O Programa Ensino Integral – PEI tem como incumbência – para as escolas participantes – ser um núcleo formador de crianças e jovens, primando pela excelência de formação acadêmica, pelo apoio integral a seus estudantes, por sua formação ética e pelo desenvolvimento de sua autonomia intelectual e seu pensamento crítico (SILVA, 2019, p. 48).

De acordo com as Diretrizes do Programa Educação Integral (2012), o programa tem como principais aspectos:

1) Jornada integral de alunos, com currículo integralizado, matriz flexível e diversificada; 2) escola alinhada com a realidade do jovem, preparando os alunos para realizar seu Projeto de Vida e ser protagonista de sua formação; 3) infraestrutura com salas temáticas, sala de leitura, laboratórios de ciências e de informática e; 4) professores e demais educadores em Regime de Dedicação Plena e Integral à unidade escolar (SÃO PAULO, 2012, p. 13).

Pode-se afirmar que se trata de mais um programa voltado para a educação integral cujo destaque é o desenvolvimento pleno do educando. Ainda continuando minhas buscas sobre tais programas, agora no âmbito federal encontro o qual descrevo a seguir.

Desde 2007, o MEC (Ministério da Educação) já vinha indicando uma política voltada para a educação, prevista no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) o qual defende uma “visão sistêmica da educação” (BRASIL, 2007, p. 43). Assim como na Lei nº. 11.494 de 2007, que instituiu o FUNDEB estabelece, em seu artigo 10, que a “educação básica em tempo integral” será regulamentada. Com todos os esforços do MEC, podemos dizer que no Brasil, infelizmente ainda não temos um modelo implantado de educação integral. Outro programa criado em 2007, que se integrou ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), foi o Programa Mais Educação o qual previa ampliação da jornada escolar numa perspectiva de educação em tempo integral, através da oferta de atividades complementares no contraturno escolar, tendo como objetivo a diminuição das desigualdades educacionais, a valorização da diversidade cultural e a educação de qualidade. Somente a partir de 2007 a educação integral constituiu-se como política pública de educação nacional, adquirindo novos ordenamentos para sua implementação.

O Programa visa “fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar” (BRASIL, 2007). Estiveram envolvidos com a criação do Programa Mais Educação o Ministério da Educação, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, o Ministério do Esporte e o Ministério da Cultura.

O programa tem por finalidade “contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral” (Decreto nº 7.083/2010, art. 1º). Vale pontuar que o Programa foi instituído por meio da Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, e regulamentado pelo

Decreto nº 7.083 somente em 27 de janeiro de 2010. Outro aspecto a ser considerado é que o Programa conta com parcerias estabelecidas entre o Ministério da Educação e as Secretarias Estaduais e/ou Municipais.

Trata-se do esforço para construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira (BRASIL, 2013, p. 6).

Os documentos oficiais do Programa Mais Educação, definiram o público alvo a ser atendido:

O Programa Mais Educação atende, prioritariamente, escolas de baixo IDEB, inicialmente situadas em capitais e regiões metropolitanas, chegando no ano 2010 em cidades com mais de 90.000 habitantes em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social e educacional, que requerem a convergência prioritária de políticas públicas (BRASIL, 2013, p. 8).

A adesão ao programa ocorre de forma voluntária das escolas e não são todos os estudantes que participam, sendo que a assistência técnica e financeira provém do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para o oferecimento de atividades no contraturno escolar, realizadas no ambiente escolar ou fora dele sob orientação pedagógica da escola. Monitores comunitários contratados pela escola e pagos com as verbas recebidas do Programa, desenvolvem atividades que devem estar vinculadas a algum dos “macrocampos²²” definidos pelo Programa, tais como: 1) Acompanhamento Pedagógico, 2) Educação Ambiental e Sociedade Sustentável, 3) Esporte e Lazer, 4) Educação em Direitos Humanos, 5) Cultura, Artes e Educação Patrimonial, 6) Promoção da saúde, e 7) Comunicação Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica. As escolas podiam optar por quatro atividades dentro dos macrocampos oferecidos, no entanto a atividade “Orientação de Estudos e Leitura”, do macrocampo Acompanhamento Pedagógico, era obrigatória.

De acordo com Silva (2019):

Segundo avaliação de impacto realizada em seis Secretarias de Educação do Brasil e apresentada em 2015, no 12º Seminário Itaú Internacional de Avaliação Econômica de Projetos Sociais, em curto

²² Compreende-se por macrocampo um campo de ação pedagógico-curricular na qual se desenvolvem atividades interativas, integradas e integradoras dos conhecimentos e saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional. Os macrocampos se constituem, assim, como um eixo a partir do qual se possibilita a integração curricular com vistas ao enfrentamento e à superação da fragmentação e hierarquização dos saberes. Permite, portanto, a articulação entre formas disciplinares e não disciplinares de organização do conhecimento e favorece a diversificação de arranjos curriculares (BRASIL, 2013a, p. 15).

prazo não houve impacto do Programa Mais Educação nas notas dos estudantes de instituições que participaram da iniciativa (SILVA, 2019, p.53).

Diante de *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff, a Presidência da República foi assumida por Michel Temer e nova reformulação foi realizada no então Programa Mais Educação por meio da portaria MEC nº 1.144/2016 foi criado o Programa Novo Mais Educação, objetivando melhorar a aprendizagem em Matemática e Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, introduzindo atividades de reforço escolar dessas disciplinas, ainda assim com jornada escolar ampliada, voltado para crianças e adolescentes e no contraturno escolar. Pode-se dizer que tal Programa foi na contramão da essência da educação integral, pois seu principal propósito passou a ser atividades de reforço escolar; mais um exemplo de descontinuidade de ações em função da mudança de governo, causando instabilidade e incertezas quanto aos rumos da educação integral em tempo integral, primando pela qualidade da educação.

O Novo Mais Educação, segundo sua Portaria, deve dar prioridade a alunos que tenham mais dificuldades de aprendizagem e as escolas com baixos indicadores educacionais, algo que não diferencia do programa anterior. Embora ambos sejam planos de ampliação de jornada escolar e haja certa continuidade entre eles, a concepção de educação que trazem é divergente. O Mais Educação tinha como intuito:

[...] contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos (BRASIL, 2007b).

O Novo Mais Educação, por sua vez, concentra-se na aprendizagem das duas disciplinas. Pode-se dizer que o objetivo do Programa inicial foi modificado? Antes primava pela ampliação dos conhecimentos, em outros territórios além dos espaços escolares e com linguagens diferentes. O Novo Mais Educação propõe a extensão da jornada escolar do aluno para aprender mais do mesmo, algo já realizado na e pela escola com resultados insatisfatórios. O Programa passa a ter uma visão escolarizada do conhecimento, volta-se para a redução do abandono escolar e melhoria nos resultados de aprendizagem.

Por fim, outra diferença fundamental entre os Programas, é que no programa original havia preocupação com:

[...] a afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política e de nacionalidade, por meio da inserção da temática dos direitos humanos na formação de professores, nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos (BRASIL, 2010).

O Novo Mais Educação não faz nenhuma menção a estas questões, sendo que o cerne da educação desaparece, que são os sujeitos, saberes e territórios. Poderia aqui questionar se os objetivos deste último Programa estão sendo atingidos, já que ele não se propõe a investigar quais os motivos que estão levando os alunos a não aprenderem Língua Portuguesa e Matemática, a ponto de focar apenas nestes componentes curriculares oferecendo reforço escolar. Onde está o problema? Quem são estes estudantes que não estão aprendendo? Qual o sentido então de permanecer em período integral na escola? Não trarei respostas neste momento, mas no decorrer do trabalho, em diálogo com outros autores que tratam da Educação Integral.

O recorte aqui apresentado ao qual intitulei legislações que norteiam a educação integral, na verdade fazem referência ao tempo ampliado de permanência na escola, cuja meta é o tempo integral.

Outro documento que contempla a ideia de educação integral, diferenciando de tempo integral é o Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica – CNE/CEB nº 7/2010. Neste parecer são consideradas as dimensões do educar e do cuidar, entendendo que são ações inseparáveis cujo ponto central é o estudante, indiferente da sua faixa etária. “Cuidar e educar significa compreender que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana” (CNE/CEB nº 7/2010, p. 17). O ato de educar exige cuidado, portanto cuidar é educar, uma forma de desenvolver a sensibilidade humana quanto ao estabelecimento das relações, seja consigo mesmo, com o outro e com tudo o que existe.

Na escola, o ato de cuidar e educar não pode ser entendido como um processo fragmentado, descolada da ação humana e tão pouco isolada, pois deve estar alinhada com a família, com o poder público e os diferentes segmentos da sociedade. De acordo com o parecer do Conselho Nacional de Educação:

Seu horizonte de ação abrange a vida humana em sua globalidade. É essa concepção de educação integral que deve orientar a organização da escola, o conjunto de atividades nela realizadas, bem como as políticas sociais que se relacionam com as práticas educativas. Em cada criança, adolescente, jovem ou adulto, há uma criatura humana em formação e, nesse sentido, cuidar e educar são, ao mesmo tempo, princípios e atos

que orientam e dão sentido aos processos de ensino, de aprendizagem e de construção da pessoa humana em suas múltiplas dimensões (CNB/CEB nº7/2010, p. 18).

Evidencia-se neste documento o termo educação integral está atrelado a formação e ao desenvolvimento humano do cidadão, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social. No entanto, quando aparece o termo tempo integral, este volta-se ao tempo de permanência do estudante na escola, podendo ser turno e contra-turno ou turno único com jornada escolar de 7 horas, no mínimo. Reforça ainda que, “a qualidade da permanência em tempo integral do estudante nesses espaços implica a necessidade da incorporação efetiva e orgânica no currículo de atividades e estudos pedagogicamente planejados e acompanhados ao longo de toda a jornada” (CNB/CEB nº7/2010, p. 26).

Tal documento também enfatiza que indiferente do tempo ao qual o estudante permanece na escola (parcial ou integral), compete à escola, diante da sua responsabilidade educativa, social e legal, a aprendizagem deve acontecer de forma conectada à vida e aos interesses, possibilidades e necessidades dos estudantes. “O direito de aprender é, portanto, intrínseco ao direito à dignidade humana, à liberdade, à inserção social, ao acesso aos bens sociais, artísticos e culturais, significando direito à saúde em todas as suas implicações, ao lazer, ao esporte, ao respeito, à integração familiar e comunitária” (CNB/CEB nº7/2010, p. 26).

Outro aspecto enfatizado no documento, refere-se a formação dos professores que atuam nas escolas de tempo integral, ou melhor, um olhar que deveria ser contemplado desde os cursos de graduação.

Gostaria de trazer algo que me fez pensar este capítulo em específico; durante minha apresentação para a qualificação, umas das professoras da banca pontuou que a educação deveria ser somente Educação e ponto e não incluir “apêndices”, tais como Educação Integral, Educação Inclusiva, Educação Especial, Educação Ambiental, entre outras. Se a Educação, para atender ao que chamamos de qualidade desse conta em sua totalidade da formação humana, não seria necessário tais desdobramentos.

A intenção em apresentar a linha do tempo é mostrar alguns dos movimentos e marcos legais que afirmam, gradativamente no Brasil, a concepção de educação para o desenvolvimento integral como perspectiva de garantia de direitos e superação de desigualdades, tendo a escola como referencial de território educativo.

6. AS MEMÓRIAS QUE SUBSIDIARAM A PESQUISA

Neste capítulo faço um resgate de todos os registros produzidos durante o período que estive na vice-direção do PEI e trago recortes daquilo que foi por mim compreendido como mais relevante, que deixaram memórias, que provocaram indagações, que fizeram eu olhar para minha trajetória e dar dimensão, ou não, do espaço que ocupei, das aprendizagens obtidas com os sujeitos com os quais atuei.

A pesquisa como um todo possui seu valor, mas a cada capítulo produzido, considerando desde o momento do pensar sobre que aspectos nele abordar, quais autores estariam contribuindo, que partes da minha vivência seria trazida, enfim, foi como tecer um trabalho manual, um artesanato, onde as tramas da obra se entrelaçavam dando o formato daquilo que estava arquivado em minha memória. Foram muitos momentos onde estas tramas foram retomadas, ora desfeitas e tecidas novamente, mas olhando agora para o quase final, vejo que este capítulo é o coração da pesquisa, pois na medida que retomava os registros, compreendidos como as memórias, muito do que vivenciei no PEI vieram à tona, minhas angústias, as crianças com seus relatos, as necessidades dos pais, a inexperiência dos professores e seus desejos em fazer o certo desafiando as incertezas da vice-diretora.

Por mais que tentasse entender o como era fazer educação integral em um espaço que traz como marcas a configuração escolar, foi preciso olhar para a “positividade” deste local. Busquei em Rockwell e Ezpeleta (2007) compreender o que de fato é possível observar na escola. Para estas autoras há a necessidade de olhar para a escola de outro modo, no sentido de romper com a abordagem que se baseia em categorias sociais, cuja intenção é comunicar o que nela (escola) não existia, elencando apenas suas carências e deficiências, enfatizando sua “patologia”. Tais autoras nos convidam a perceber a realidade da escola na sua “positividade”, não apenas no bom sentido, mas naquilo que de fato é existente. Assumir, enquanto pesquisadora essa concepção, implica na visão das autoras, entrar na escola com um outro olhar, focar naquilo que de fato existe, encarar sua realidade, compreender quem são os sujeitos que ali estão, considerar o que de fato acontece neste espaço. A escola não pode ser vista apenas como um único significado, há que se tomar cuidado com o discurso ideológico já posto; é importante reconhecer que as escolas não são iguais e que cada uma possui sua singularidade.

Trago nas escritas, nas narrativas, nos diários de bordo e nas memórias, na busca da positividade da escola procurando o que no contexto da realidade do PEI considerando sua singularidade e especificidade foi possível fazer.

Assim, apresento as memórias da vice-diretora, as contribuições que os professores produziram em seus diários de bordo, uma avaliação do trabalho realizado em um ano letivo, as escritas elaboradas pelos alunos e seus pais e responsáveis.

6.1. As memórias da vice-diretora

Buscar pelas minhas memórias, foi como abrir um álbum de fotografias, contendo fotos mais antigas, algumas apagadas pelo tempo, outras coloridas, algumas em preto e branco, com rostos recortados como se ali não deveriam estar depois de algum tempo e por algum motivo, agora desconhecido ou que pouco importa. Mas a sensação de um passado próximo veio rememorar minhas lembranças, e certificar-me que nem tudo fora registrado.

Minha primeira memória data de 01/02/2017 contendo o número de crianças já matriculadas e o quanto poderiam ser atendidas em cada período, a data da inscrição para os novos alunos, o nome, a função, o horário de trabalho de cada funcionário e a restrição de saúde de duas funcionárias, o nome e o telefone do funcionário da Secretaria Municipal de Esportes alguém parceiro do Projeto que desenvolve atividades de Futsal, uma pequena lista de materiais de escritório encontrados nos armários do Projeto e uma lista com tudo o que deveria providenciar para os próximos dias a maioria das providências administrativas e estruturais, apenas uma relacionada as HTP com as professoras. Minha dúvida: com quem estive conversando para ter elaborado este registro? Nada consta, mas como um flash me veio a lembrança de uma conversa com o diretor.

No dia seguinte foi realizada a reunião com os funcionários e a direção da escola sede e posso dizer que o mais importante neste encontro, foi ouvir a equipe se colocando como estariam organizando a acolhida das crianças e também dos pais que estavam curiosos para saber quem era a nova vice-diretora do Projeto. Posso dizer que me senti acolhida pelo grupo.

Como forma de organização costumo colar recados, resoluções, anotações, tudo o que for folha solta e que diz respeito aquilo com que atuo. Assim encontrei em meu caderno uma folha fotocopiada intitulada “Orientações iniciais para diretores com

projetos vinculados – provisório”, não datada, mas assinada pela diretora pedagógica que assumiu o CAP no ano de 2017. Um documento com agradecimento e orientações para os diretores que os Projetos vinculados às suas escolas, um total de seis projetos. Orientações estas sobre a indicação da vice-direção, aula inaugural, início das atividades nos Projetos, número de alunos já matriculados e o quanto poderiam ainda receber de novas inscrições nos próximos quinze dias, atribuições de aulas, autorização para a chamada de professores e funcionários eventuais caso necessitassem e aguardar instrução normativa elaborada pela Secretaria Municipal da Educação quanto ao funcionamento dos Projetos.

No dia 14/02/2017 realizou-se nossa primeira HTPC do ano na escola sede, com a presença dos professores do Projeto, conduzida pelas professoras coordenadoras. Na pauta, olhando agora com mais detalhe, fora colocada todas as modalidades que a escola atendia, exceto o Projeto; seria um esquecimento ou falta de atenção quanto a atualização do cabeçalho. No entanto na pauta continha um item específico ao Projeto: “entrega da pastinha de xerox, conversa sobre as turmas, diagnósticos e estratégias de ensino usando jogos” (Pauta HTPC 14/02/2017 – E.M. Prof. Victorino Machado).

Outra memória datada de 16/02/2017 trata-se de slides de uma reunião realizada na SME na qual estiveram presentes as professoras coordenadoras intitulada: Reunião de Orientação do Planejamento Escolar. Dentre os 12 slides apresentados um esteve direcionado aos Projetos Presença Esperança (nomenclatura utilizada herdada da administração anterior): “Contemplar lição de casa/atividade pedagógica; restante do tempo atividades lúdicas, de preferência ao ar livre com propostas diferenciadas” (material fotocopiado dos slides apresentados na reunião de 16/02/2017 na SME). Nenhum detalhe sobre estes tópicos.

Minha primeira participação em reunião junto a SME com pauta específica aos Projetos Presença Esperança ocorreu em 01/03/2017. O primeiro item da pauta, novamente me surpreendo, foi: “Boas vindas: a ideia desta primeira reunião: Sugestão da Lu”. Qual teria sido minhas colocações anteriores a ponto de ser atendida e na pauta ser colocada que fora eu a solicitante da reunião? Teria sido uma necessidade particular ou eu estava de porta-voz do grupo? Enfim, a pauta fora longa e dentre os demais tópicos esteve a questão do planejamento, com a fala de uma diretora de escola apresentando o trabalho realizado em sua escola com o Programa Novo Mais Educação, como proposta

de trabalho com a educação integral. Minhas anotações diante da apresentação da diretora foram as seguintes:

- As diretrizes do Programa auxiliam na compreensão sobre o que é possível realizar no Projeto;
- Não é permitido realizar tarefas no Projeto;
- Não se trabalha com caderno e atividades xerocadas;
- Não se realiza aquilo que a criança já realiza na escola;
- Trabalha-se com Letramento e Matemática;
- Não há compromisso com notas, relatórios, pareceres descritivos;
- Trabalha-se com leitura de mundo;
- Objetivo do Projeto é educacional e não assistencial;
- Professor realiza planejamento das aulas com relatórios trimestral. (Diário de Bordo da vice-diretora, 2017).

Me recordo que foi muito instigante ouvir da diretora todo o trabalho realizado na sua escola, embora já tivesse tido contato anterior em 2016, enquanto Coordenadora Pedagógica do CAP, mas agora na condição de vice-diretora de um Projeto a visão passou a ser outra: de acompanhar o trabalho para como fazer acontecer a proposta de Educação Integral.

Continuando com minhas memórias da reunião, trago mais anotações sobre o planejamento:

- Tarefa: poderá ser realizada no Projeto – 20 a 30 minutos para realização da tarefa no Projeto; pais devem acompanhar as tarefas; as tarefas devem ser realizadas com os professores;
- Propor ideias para trocas de informações entre escolas de matrícula e projetos;
- Uso do caderno mantido com orientação da vice-diretora, com a proposta para retirá-lo;
- Uso da televisão com sessões programadas, com fundamentos pedagógicos e nos momentos de improvisos;
- Diário de Bordo – professor deve realizar / o agente educacional poderá realizar de forma não voltada ao pedagógico;
- Eixos a serem trabalhados: Letramento e Jogos Matemáticos – os objetivos devem aparecer no planejamento;
- Avaliação diagnóstica de cada turma. (Diário de Bordo da vice-diretora, 2017).

Momento em que passo a observar: qual seria a intenção em trazer a apresentação de uma proposta de trabalho nos moldes do Programa Novo Mais Educação e depois manter o modelo de trabalho já realizado nos Projetos Presença Esperança? Seria uma forma de mudança gradativa ou algo novo para todos – desde os vice-diretores que assumiram os Projetos à equipe pedagógica do CAP.

Minhas anotações ainda referentes a esta reunião revelaram que: havia uma proposta de reestruturação dos projetos e a necessidade da organização dos espaços

físicos. Duas questões tensionadoras deram o tom da reunião: “de que forma podemos propor algo diferente para os nossos alunos? Dentro das nossas limitações o que é possível fazer?” (Diário de Bordo da Vice-diretora, 2017).

Dois dias após, lá estava eu em nova reunião na SME agora com a presença dos agentes educacionais, coordenada por duas supervisoras. O tema da reunião formativa fora A Linguagem do Educador, tendo como referência o livro *Moralidade Infantil* de Telma Vinha. Após assistirmos um curta (Alike)²³ fomos convidados a elencar o que nos sensibilizou:

- A rotina estabelecida
- A não oportunidade de ser criativo
- Desmotivação
- Não sensibilização
- Não desistir nunca
- A participação do pai
- Alguém que faz a diferença
- A sociedade que nos faz mudar de “cor”. (Diário de Bordo da vice-diretora, 03/03/2017).

Me recordo deste encontro, com meus quatro agentes educacionais sentados ao lado e um deles me olhando e dizendo posso falar? Respondi com olhar positivo e um leve sorriso incentivando sua participação. De pronto ele falou com propriedade de vivência de quatro anos em Projeto: “Os projetos fazem toda a diferença na vida das crianças, e temos que olhar para estas crianças no sentido de auxiliá-las em seu desenvolvimento; elas merecem nosso respeito!” Me senti orgulhosa em ouvir isso de alguém com quem estaria convivendo e de fato não fora uma fala apenas para complementar a reunião. No decorrer dos dias pude ver o quanto de atenção os agentes educacionais dispunham as crianças no cuidar, ouvi-las, repreendê-las nos momentos de peraltices, incentivá-las e divertir-se com elas. Conversamos um pouco no dia seguinte, em nosso espaço no Projeto, onde questionei os demais agentes sobre o que tinham achado da reunião, já que não se sentiram à vontade em manifestar seus pensamentos. Cada um trouxe seus apontamentos positivos no sentido de dizer que era novidade uma reunião entre “a chefia e os agentes educacionais” desejando mais momentos como esse.

²³ Alike é um curta-metragem de animação 3D de 2015 dirigido por Daniel Martínez Lara e Rafa Cano Méndez.

Em continuidade as memórias registradas no meu diário de bordo encontrei mais pautas de HTPC realizados em parceria com a escola sede, cujo único tópico direcionado ao Projeto tratava-se do planejamento.

Ainda no mês de março de 2017 ocorreu outra reunião na SME cuja pauta abordou o Plano de Trabalho, a implementação dos registros – Diário de Bordo, o controle de frequência do aluno por meio dos Diários de Classe, propostas para a realização das HTPC coletivas com partilhas de experiências e/ou orientações de estudo, agenda de visitas das coordenadoras do CAP nos Projetos, participação dos Projetos no Simpósio da Educação e formações (vivências, filmes/documentários, leituras, produção de materiais – estratégias de articulação com letramento, produção e reflexão sobre escrita e conhecimentos lógico-matemáticos). Novamente esteve presente na pauta e nas discussões o uso do caderno pelos alunos assim como a realização das tarefas de casa nos Projetos. Evidencia-se a necessidade de organização e alinhamento do trabalho nos Projetos por parte da coordenação pedagógica da SME, no entanto ainda há certo receio em fazer alterações considerando o ritmo pelo qual até então os projetos vivenciaram, como por exemplo, realizar tarefas de casa, algo que precisaria ser revisto, no entanto, qualquer alteração iria causar questionamentos por parte dos pais e também dos professores que destinavam as tarefas. Enquanto vice-diretora recebi vários pedidos de pais solicitando que o filho fizesse a tarefa de casa no projeto, alegando não ter tempo de acompanhar em casa, não compreender a tarefa, que nunca havia aprendido aquilo que havia sido solicitado pela professora e posteriormente, na medida que ganharam confiança se colocarem, enquanto pais, não alfabetizados. Em contrapartida também ouvia dos professores e recebia bilhetes nos cadernos dos alunos, solicitando que alguém do projeto pudesse ajudar o aluno quanto a realização das tarefas e ainda, se possível, trabalhar com atividades de reforço escolar. Acendeu-me um sinal de alerta: qual era a visão dos pais e professores quanto as atividades desenvolvidas nos Projetos? Qual a intenção dos pais em matricular seus filhos nos Projetos? E quanto aos professores que não atuavam nos Projetos, qual a compreensão daquele espaço?

Quanto a visita da coordenação agendada para o Projeto em que atuava, fui verificar em minhas memórias, e esta não ocorreu, fora cancelada e solicitado que aguardasse nova data.

Em continuidade às minhas anotações me dei conta do quanto anotei coisas burocráticas tais como: solicitar orçamento de toldos, receber representante da igreja

solicitando o empréstimo do Projeto para reuniões noturnas com sua comunidade, recebimento de cadeiras e mesas de refeitório visando atender mais crianças que estão na lista de espera, memória de visitas de vereadores para conhecer as dependências do Projeto com promessas de ajuda quanto à melhoria da estrutura, memória quanto alterações dos meus horários de trabalho – ora atuando no Projeto, ora atuando na Escola –, ligações para a SME solicitando materiais, visita por parte de um funcionário do Patrimônio/SME questionando sobre materiais que não foram encontrados na relação descrita que deveriam estar em nosso Projeto. Me recorro deste episódio e digo o quanto foi cansativo lidar com esta situação, pois tratava-se de um roubo ocorrido nas dependências do Projeto no ano anterior a minha chegada cujo registro não fora bem elaborado e arquivado e assim ficou sobre minha responsabilidade responder pelo ocorrido. Situação muito complicada onde foi necessário contato com a antiga coordenadora, visita na delegacia para retirada de cópia do boletim de ocorrência e inúmeros registros em cada visita realizada pelo funcionário do Patrimônio. Segue um pequeno trecho da minha memória: “Situação bem delicada onde a ‘desinformação’ por parte do Patrimônio e SME tem deixado nosso trabalho penoso” (Diário de Bordo, 24/04/2017).

Embora pontue anotações burocráticas registradas no meu diário, vale ressaltar a potência das narrativas, pois foram estes registros que fizeram toda diferença em meu trabalho, pois na medida que as retomo um turbilhão de memórias perpassam pela minha cabeça refazendo todo o meu percurso formativo revelando o quanto estive envolvida no espaço pelo qual ocupei enquanto vice-diretora.

Conforme dito anteriormente sobre a visita agendada para 06/04/2017 ao Projeto que fora cancelada, esta aconteceu em 03/05/2017, segue minha memória:

Recebi a visita das coordenadoras do CAP (Helena e Alice²⁴). A conversa girou em torno do Plano de Trabalho entregue que segundo Helena está bem elaborado. Falamos sobre os alunos (Allan, Vitor e Rubens) todos do período da tarde que tem chamado atenção em virtude de ações e comportamentos que fogem ao padrão. Tudo foi anotado pela Helena, mas nada foi combinado sobre orientações e encaminhamentos. Tenho conversado com as professoras coordenadoras das escolas dos respectivos alunos e feito relatório. As coordenadoras do CAP concordaram com tal procedimento. Questionaram sobre o que estava faltando no projeto, assim falei sobre a necessidade de aquisição de bonecas e carrinhos e sobre a urgência da manutenção física do prédio. A visita durou cerca de 1h40 onde mostrei cadernetas, caderno de

²⁴ Os nomes apresentados são fictícios considerando a Lei Geral de Proteção de Dados (Lei nº 13.709 de 13 de agosto de 2018).

registro das professoras, as atividades desenvolvidas e por fim as dependências do projeto. Novamente ouvi que está “muito feio”, o que infelizmente passou a ser rotina para quem aqui visita. Agora aguardar as próximas orientações (Diário de Bordo da vice-diretora, 2017).

Sinto necessidade de algumas pontuações, embora não estivesse registrado em meu diário, estava registrado em minha memória. Quanto a conversa sobre os três alunos que disse fugir ao padrão, talvez um termo não adequado, mas o que foi possível no momento; referi-me aos alunos que apresentavam indícios de necessidades especiais e não possuímos no Projeto qualquer tipo de registro sobre eles, laudo ou mesmo alguma observação na ficha de matrícula quando a mãe foi questionada sobre a criança possuir alguma especificidade ou ser acompanhada em alguma instituição especializada. Os três alunos estavam matriculados em diferentes escolas, o que dificultava o acesso aos seus prontuários e também nem todos da escola queriam contribuir com informações, entendo sobre o receio pois tudo era novo e diferente de como até então acontecia. Aos poucos fui compreendendo que as famílias omitiam informações no ato da matrícula nos projetos com receio de não terem seus filhos matriculados, o que também passei a questionar-me sobre atender alunos público alvo da educação especial²⁵ nos Projetos entendendo que ali não haviam professores especialistas, não tínhamos autorização para os encaminhamentos à área da saúde ou as instituições especializadas e enquanto alunos matriculados no Projeto, deixavam de participar dos atendimentos aos quais já haviam sido encaminhados, como psicólogas, assistentes sociais e terapias.

Outro apontamento que recorde e ter sido mencionado no registro da visita das coordenadoras da SME fora em relação ao pedido de bonecas e carrinhos. Em uma roda de conversa com os alunos estes foram questionados sobre o que poderia ter em nosso Projeto pensando na melhoria e no bem estar deles. De pronto disseram sobre ter mais brinquedos e menos lições. Senti que o Projeto era sim visto pelos alunos como um espaço onde poderiam brincar sem serem questionados sobre sua idade para ainda poderem brincar e revelarem-se na condição de serem crianças. Brincar de boneca e carrinho para algumas crianças na escola era tido como “vergonha”, mas no Projeto isso

²⁵ Sobre os alunos público alvo da educação especial (PAEE), a questão de suas matrículas possui alguns apontamentos: todo aluno PAEE possui duas matrículas ativas na Secretaria Digital (SED), sendo uma na sala regular e a outra na sala de recursos. Assim matricula-los no PEI caracteriza uma terceira matrícula, algo que o sistema não permite e estes passam a ser atendidos como “ouvintes”. Torna-se inviável cancelar a matrícula da sala de recursos para efetivar sua matrícula no PEI, pois verbas são destinadas para estes alunos laudados assim como possuem prioridades quanto aos atendimentos na área da Saúde.

era permitido sem preocupação com a fase da pré adolescência que se aproximava, já que a idade máxima do Projeto era 12 anos ou finalização do 5º ano do Ensino Fundamental.

Em mais memórias elenco: reunião com o diretor da escola para orientações de rotinas administrativas, mais reunião na SME para apresentação do Programa de Erradicação ao Trabalho Infantil, coordenado pela Secretaria Municipal da Ação Social, convite por parte da SME para que as crianças assistissem uma atividade teatral, mais pautas de HTPC com a escola agora contemplando no cabeçalho o Projeto, outras empresas realizando orçamento de calhas visando a manutenção do espaço. Eis que encontro uma pauta de reunião com os agentes educacionais e vice-diretora, entendendo ser este um momento de formação:

Visando a organização do nosso trabalho e o alinhamento das nossas atribuições, elenquei alguns tópicos para que possamos conversar:

- toda atividade requer planejamento
- realização das atividades pelas crianças
- cuidado com os materiais
- armário das professoras e dos monitores
- acompanhar as refeições / organizar fila
- cadeiras no campinho, recolher brinquedos
- as crianças devem auxiliar na organização dos espaços (sala por exemplo)
- roupas esquecidas
- higiene das mãos
- momento da oração
- horário da saída (tarde) – sugestões
- atenção para não delegar às crianças tarefas que são nossas
- crianças não compreendem dois comandos
- distribuição das turmas
- atuação dos monitores
- caderno de registros

TAREFA: Escreva de modo bem tranquilo em seu caderno de registro: Quem sou eu no espaço que atuo? Como sou visto? (Diário de Bordo da vice-diretora 22/05/2017).

A elaboração desta pauta se deu em virtude de tudo o que fui observando desde minha chegada, em conversa com o grupo, em diálogo com a equipe gestora, na observação das crianças, enfim momento em que me senti mais pertencente ao grupo. Aos poucos fui observando que as atividades realizadas pelos agentes educacionais (ex-monitores, uma intitulação oriunda de legislações anteriores) não eram planejadas e muitas vezes realizavam as mesmas coisas ou aquilo que as crianças solicitavam, como por exemplo jogar bola no campinho só os meninos e todos os dias. Outra observação era quanto a confecção de painéis com produções dos alunos que ficavam expostas logo na entrada do Projeto. Havia a concepção de que só ia para o painel as produções mais

bonitas e bem feitas, e assim a agente educacional fazia as atividades pelas crianças. A necessidade de organizar os espaços e armários com materiais de uso dos professores e dos agentes educacionais, evitando assim conflitos como por exemplo “meu material foi utilizado sem minha autorização; mexeram nas minhas coisas”, o que muitas vezes ocorria pelas próprias crianças sem o acompanhamento do agente educacional. Durante as refeições as crianças se serviam, mas não havia uma organização para que os menores pudessem ser os primeiros ou aqueles que iam embora de van escolar, assim foi necessário pontuar isso aos agentes, orientá-los que a alimentação era destinada aos alunos, e sobre autorização deles se alimentarem no Projeto estaria permitida apenas aqueles que permaneciam o dia todo no Projeto, pois daqueles que trabalhavam meio período estavam habituados a comer junto com as crianças e depois ir para a casa cumprir o horário de almoço. Somado ao momento das refeições não havia a higienização das mãos e o uso dos banheiros acompanhado pelos agentes, causando intrigas entre as crianças, assim como a pedido das crianças era feita uma oração antes das refeições, algo já memorizado com direito de conduzir as orações apenas quem tivesse tido bom comportamento. Foram vários diálogos com as crianças acompanhadas pela presença dos agentes educacionais cujo propósito não era retirar algo já instituído pelas crianças, mas sim dar o direito à palavra para aquele que tivesse o desejo naquele momento que antecedia o almoço e aos poucos foram sendo revelados além dos agradecimentos pelas refeições, mas pedido de oração para os pais, professores, agentes educacionais e em específico para a filha da cozinheira que estava em tratamento médico quando as crianças foram informadas após ter sido questionada várias vezes o motivo pela funcionária não estar presente por dias consecutivos. Entendi que o momento das orações passou a fazer mais sentido a todos.

Sinto certo estranhamento quando falo em “oração” pois sabemos o quanto lutamos pela laicidade da escola, que não devemos valorizar o ensino confessional, que este deve ser abordado considerando a cultura das diferentes religiões quanto seus costumes e valores. No entanto, também não me sentia à vontade em dizer para as crianças que não poderíamos mais fazer nosso momento de agradecimento e pedir proteção divina aos familiares e conhecidos. Recordo-me em vários momentos das crianças dizendo de forma breve, sobre suas religiões, quais templos religiosos frequentavam, que atividades realizavam lá, mas nunca um desmerecimento de uma religião em detrimento da outra. Assunto muito delicado, que senti necessidade em deixar registrado.

Dando continuidade, havia uma certa confusão na saída dos alunos do período da tarde, pois a turma era maior, alguns agentes tinham seus horários de saída junto com as crianças, alguns iam embora de van escolar, outros autorizados a sair sozinhos e outros junto com os pais. Neste horário não havia uma atividade direcionada representando assim que cada um estava livre para fazer o que queria; crianças correndo, outras jogando figurinhas, algumas gritando e não sendo ouvidas quando chamadas por mim para a saída. Algo bem tenso! Como solicitei sugestão aos agentes sobre o que fazer neste momento de pronto disseram ser necessário repensar o horário de saída deles, propondo um rodízio entre eles já que todos queriam sair às 16h30 e o Projeto fechava às 17h00. Elencamos atividades que seriam variadas durante a semana neste horário de saída: caixas com livros e gibis, jogos, vídeo, brincadeiras como mímica, força, pular corda, relaxamento, algumas deram certo outras com menos sucesso. Era o momento em que as 50 crianças eram agrupadas no refeitório para a saída, sob os olhares de 2 adultos, muitas vezes concomitante com uma conversa com pai que solicitava atendimento. Foram várias tentativas, várias mudanças, mas todos perceberam que era o horário em que o trabalho coletivo era fundamental, assim passaram a se revezar na saída e me apresentaram um novo horário após o retorno de seus almoços.

Embora o grupo era composto por quatro agentes educacionais nem todos queriam fazer as mesmas atribuições, um resquício da organização da gestão anterior e que aos poucos foi sendo modificada. Claro que alguns não aceitaram muito bem enquanto que outros vibraram com as mudanças. Percebi que o elogio e a necessidade de estar junto deles seria a forma de reconstrução de suas atribuições. As palavras: “queria a opinião de vocês sobre...”, “o que vocês acham se fizermos assim...”, “será que vamos conseguir?”, “Vocês agiram corretamente diante do fato...”, “se ocorrer novamente vamos pensar juntos...”, “qualquer dúvida vocês podem me procurar...”, tornaram-se as direcionadoras de um novo trabalho e uma nova versão do grupo.

Quanto à tarefa, infelizmente esta eu não tive sucesso; dias depois da nossa reunião fui procurada por um deles, como se fosse o representante dos demais, questionando sobre quando era preciso entregar a tarefa, o que eu gostaria que eles escrevessem, quem mais estaria lendo além de mim? Ali percebi que tarefa não fora um bom título que atribui remetendo à escolarização deles, algo que seria corrigido, dado nota, gerou preocupação e ansiedade em que escrever. Disse que iria pensar que dessem um tempo e depois conversaríamos sobre isso. Passaram-se algumas semanas e uma das

funcionárias fez aniversário e solicitou autorização para trazer um bolo e no final do expediente pudéssemos confraternizar. Foi neste momento de descontração que a resposta veio oralmente referente à tarefa solicitada: partindo nem sei de qual momento, um deles falou que achou super estranho alguém perguntar quem eram eles? Como faço meu trabalho, se possuem sugestões, se querem modificar algo? E que nunca haviam olhado para si em relação ao trabalho realizado. Apenas cumpriam “ordens” (palavras deles), que nos eventos realizados as funções já estavam determinadas a cada um e que poucas vezes foram consultados. Não quis abrir para detalhes, pois senti que ali viriam apontamentos e descontentamentos os quais não teria mais o que fazer, apenas disse que era um horário para confraternizarmos e que daqui para frente gostaria de ouvi-los mais pois era assim que me propunha a trabalhar em grupo.

No mês seguinte (junho) demos início a organização da Festa Junina no Projeto e os funcionários foram os primeiros a serem consultados sobre como havia sido feito em anos anteriores e como poderíamos fazer agora nossa festa. Como proposta trouxeram a não possibilidade de oferecer comes e bebes para a comunidade, apenas a apresentação de danças. Assim ficou combinado com os funcionários, mas os professores também foram consultados e a proposta transformou-se em um projeto temático onde foram elencadas brincadeiras, decoração do espaço, confecção de convite, ensaio das danças, o resgate cultural da temática, culinária com parceria das cozinheiras na produção de algumas receitas, entre outras propostas. Fora uma semana de brincadeiras internas tipo jogar argolas, pinga pontos, boca do palhaço, corrida do saco, dança das cadeiras, pescaria, pregar o rabo no burro com os olhos vendados, ensaios e na sexta-feira os pais foram convidados a assistir as apresentações. Fora a primeira vez que vi todos envolvidos, funcionários, professores e crianças onde o cansaço da semana intensa transformou-se em satisfação compartilhada com os pais que atenderam o convite e vieram conhecer nossa nova maneira de trabalhar. Senti que ali, após seis meses da minha chegada ganhei confiança, inclusive a minha acreditando que era possível responder as perguntas feitas na reunião da SME em 01/03/2017 – de que forma podemos propor algo diferente para os nossos alunos? Dentro de nossas limitações o que é possível fazer?

Continuando com minhas memórias trago anotações sobre manutenção de rádio e fogão, retirada e orientação quanto ao uso de equipamentos de proteção individual (EPI) às cozinheiras e limpeza, divulgação do Simpósio de Educação e participação dos interessados considerando ser convite, recesso escolar dos professores, organização das

atividades durante o recesso pois os Projetos não fecham e as crianças continuam frequentando sendo os agentes educacionais responsáveis pelas dinâmicas de cada dia, reuniões com o Centro de Referência de Assistência Social - CRAS que atende o bairro, mais pautas de HTPC, reuniões com a equipe gestora para organização das atividades do 2º semestre considerando que teríamos semana da criança e festa de encerramento do ano letivo, algo tradicional na escola e que agora seria estendido ao Projeto.

Na segunda quinzena de setembro tirei minhas férias e deixei tudo anotado para a outra vice-diretora da escola que estaria no meu lugar, alguém também habituada em registrar tudo assim fez e agora retomando suas anotações em meu caderno foi como fechar os olhos e vivenciar uma tarde com ela relatando os ocorridos, as urgências, as angústias quanto a morosidade das manutenções no Projeto e algumas sugestões de adequações com olhar de quem viveu quinze dias de intenso Projeto. Segue outra memória produzida após esta conversa, intitulado “Propostas para 2018”:

- Alternar os agentes educacionais quanto descer na Lagoa Seca (um espaço com quadra, playground, campo)
- Horário de entrada e saída dos agentes educacionais
- Estabelecer parceria com a biblioteca pública do bairro
- Rever cronograma de atividades dos agentes educacionais
- Reduzir atividades com folhas soltas
- As atividades devem ser dirigidas (crianças escrevendo na lousa não é uma atividade dirigida)
- Aumentar dinâmicas/gincanas
- Atividades culturais (sugestões)
- Atividades na informática – talvez não mais viável (os computadores estão sem manutenção)
- Sugestão quanto ao servir o almoço (está adequado?)
- Ampliar atividades de leitura
- Horário de entrada dos professores à tarde (13h00)
- Entrega dos diários de bordo
- Realização da casa aberta (1º semestre)
- Cronograma para os painéis (para os professores)
- Uso de calçados e camisetas nas atividades externas (intensificar os combinados). (Diário de Bordo da vice-diretora, 2017).

Percebe-se certa mistura entre o pedagógico e o administrativo, no entanto evidencia-se preocupação com a organização da rotina e as atividades direcionadas aos agentes educacionais e aos professores. Mais memórias, agora com uma reunião na SME com o pessoal da Secretaria Municipal de Esportes, propondo aulas de natação em 2018 na piscina do Ginásio de Esportes da cidade. Saímos desta reunião com bilhetes elaborados aos pais, orientações quanto a providenciar as roupas adequadas, agendamento dos exames médicos, movimento que iniciou em novembro de 2017 com previsão das

atividades com as crianças em fevereiro de 2018, algo que não aconteceu e carregamos o questionamento dos pais durante o ano todo.

Mais reuniões com o CRAS, visitas de técnicos para fechar orçamentos de manutenção de freezer, bebedouro, ligações as famílias cujos filhos não estão frequentando o Projeto regularmente. Aqui posso colocar uma observação sobre as frequências: o Projeto não possui frequência mínima de forma que muitas ausências a criança perdem a vaga. O procedimento é entrar em contato com a família, solicitar que compareça ao Projeto para conversar e justificar as ausências; verificamos se a baixa frequência também está acontecendo na escola onde o educando está matriculado. Muitas vezes a família comunica a escola sobre as ausências, mas não comunica o Projeto, o que nos leva a pensar sobre a representação do Projeto na vida destas famílias a ponto de não entender que há compromissos tanto com a escola quanto com o Projeto e quando questionados as respostas vão desde acreditar que a escola é quem avisa o Projeto, alegar que não sabia que precisava avisar e até mesmo esquecer que o filho frequenta o Projeto. No entanto já tivemos ações conjunta com a escola de origem do aluno quando foi necessário encaminhamento para o Conselho Tutelar sobre abandono escolar e a família passou a ser assistida pelo CRAS diante da situação de vulnerabilidade social.

Diante das memórias prescritas no meu Diário de Bordo, constatei que as HTPC de 2017 do Projeto foram realizadas em conjunto com a escola, considerando que nas pautas elaboradas pelas professoras coordenadoras da escola sede havia um tópico ou outro específico do Projeto. Nossas HTPC eram realizadas quinzenalmente contemplando duas horas aulas e nos colocávamos mais na condição de ouvintes tomando conhecimento mais dos acontecidos da unidade escolar. Tudo o que era específico do Projeto discutíamos e organizávamos no dia a dia no próprio Projeto, no entanto sem um registro sistematizado.

A partir de 2018 sentimos a necessidade de organizar nossos momentos de HTPC e assim fizemos, ainda com encontros quinzenais, realizados na escola sede, mas em sala separada do grupo da escola, com pauta e registros próprios.

Trago também a pauta da primeira HTPC (independente) realizada apenas com as professoras do Projeto. Sobre as HTPC estas foram detalhadas anteriormente, no entanto este era um registro presente no Diário de Bordo da Vice-diretora:

Quadro 7: Pauta da HTPC ocorrida em 2018

**PROJETO PRESENÇA ESPERANÇA
“SOL NASCENTE” HTPC – 27/02/2018**

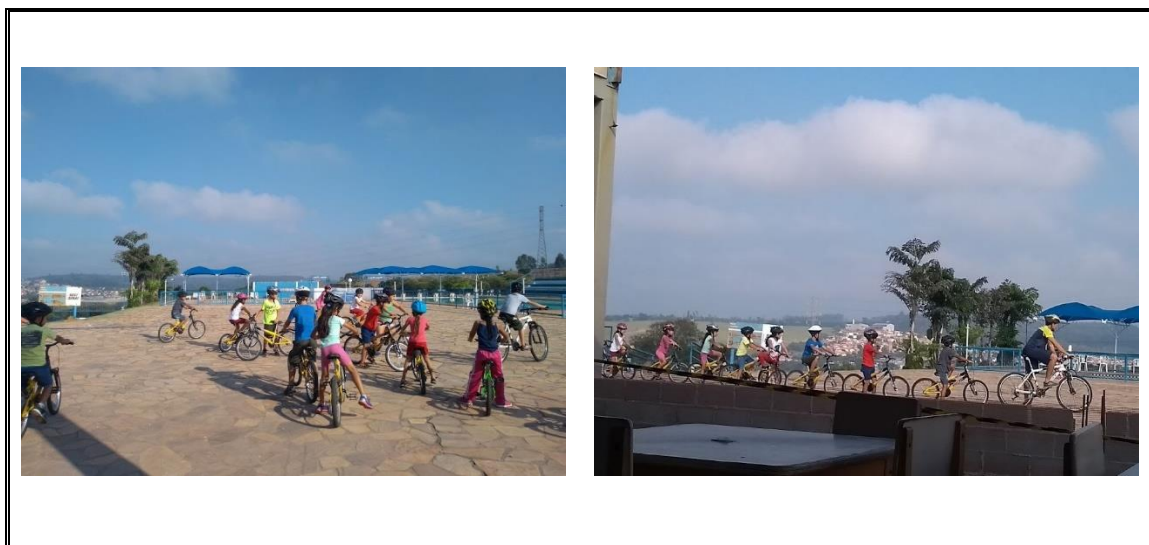
- Reunião de Pais – agendar e elencar assunto
- Organização das turmas: manter ou adequar?
- Definir a elaboração dos painéis.
- Realizar o diagnóstico das turmas
- PLANEJAMENTO: SME orientou seguir o que foi proposto em 2017.
- EIXOS TEMÁTICOS: como base para suas atividades os Projetos Presença Esperança contam com dois Eixos Temáticos: Letramento e Jogos Matemáticos. Estes eixos norteiam as atividades a serem desenvolvidas e estão inter-relacionados preocupando-se, assim, com a formação integral do indivíduo
 - Introdução
 - Conteúdos
 - Objetivos
 - Estratégias
 - Avaliação
 - Registro com a realização/desenvolvimento do Projeto ao final do trimestre
Entregar até 04/03.

Fonte: Diário de Bordo da Vice-diretora e arquivos pessoais, 2018.

Dando continuidade as memórias no Diário de Bordo observei que logo no início do ano houve uma mudança nas anotações, sendo que a busca por parcerias para a realização de atividades diversificadas foi mais intensa: visita à biblioteca do bairro com agendamento de atividades para as crianças, parceria com a Secretaria de Esporte e definição de dias e horários para as atividades dirigidas por professores de Educação Física na Lagoa Seca, parceria com o Sesi para agendamento de peças teatrais e outras atividades, participação em eventos agendados pela SME, parceria com êxito ao SEST/SENAT (Serviço Social do Transporte e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte) para aulas de ciclismo, retorno à proposta de aulas de natação no Ginásio de Esportes, definitivamente sem êxito!²⁶

²⁶ Não seria possível deixar de dizer sobre o potencial das fotos, pois tudo o que nos escapa da escrita, as fotos nos auxiliam a revelar os momentos singulares, a sensibilidade, resgatar memórias. Não temos consciência do que pode estar presente no ato do clique, temos intenções, que são reveladas posteriormente, trazendo à tona o percurso dos acontecimentos, evidenciando a sutileza das relações humanas, o estar com os outros.

Figura 23: Atividades ciclismo realizada nas dependências do SEST/SENAT



Fonte: Acervo pessoal (2018)

Neste ano (2018) tivemos mais liberdade para realizar parcerias e isso se deu por conta de mais conhecimento sobre o que poderíamos realizar no Projeto, o que as crianças demonstravam interesse, as necessidades do grupo, solicitação dos professores e assim a SME também deu autonomia para nossas buscas por atividades diversificadas, solicitando que fossem comunicados sobre as realizações. Segue mais algumas fotos de atividades realizadas em parcerias, cujo propósito é dar mais visibilidade ao que apenas fora anotado no Diário de Bordo da Vice-diretora:

Figura 24: Teatro sobre o Trânsito com o GEDUC (Guarda Educacional)



Fonte: Acervo pessoal (2018)

Figura 25: Palestra sobre coleta e descarte de óleo usado



Fonte: Acervo pessoal (2018)

Figura 26: Atividade na sala de Informática da escola sede



Fonte: Acervo pessoal (2018)

Figura 27: Visita monitorada à Escola Municipal Agrícola



Fonte: Acervo pessoal (2018)

Figura 28: Visita monitorada à Escola Municipal Agrícola – minhocário e meliponário



Fonte: Acervo pessoal (2018)

Ainda assim, encontrei nas memórias do Diário de Bordo da vice-diretora, agendamento de reuniões com a SME voltadas a questões administrativas (livro ponto e boletim de frequência de funcionários), reuniões com o diretor da escola sede para organização de férias da equipe gestora, mais atendimento de manutenções do prédio,

recadastramento de funcionários no sistema, reuniões com o CRAS, CREAS e Conselho Tutelar, bilhetes aos pais sobre entrada e saída em horários diferentes em virtude dos jogos da Copa, registros de atendimento à pais cujos assuntos foram: comportamento, ausências, pré-adolescência de uma menina com o início de seu ciclo menstrual, renovação de matrícula e autorizações para saída do aluno sozinho. Pude observar vários bilhetes de pais colados no Diário de Bordo da vice-diretora revelando maior comunicação e aproximação das famílias com o Projeto. Outras memórias: organização de festividades junina, participação na casa aberta da escola sede, semana das crianças, organização de um brechó para as famílias cuja renda foi destinada a confraternização das crianças ao final do ano letivo com direito à almoço e churrasco. Infelizmente não encontrei fotos nos meus arquivos pessoais, mas me recordo da alegria das crianças em ter a oportunidade de participar de um churrasco com os amigos do Projeto!

Durante o recesso dos professores em julho, o Projeto mantinha-se em funcionamento, mas a frequência dos alunos diminuía consideravelmente, pois os pais conseguiam se organizar em ter onde deixar seus filhos entendendo ser essencial um período de férias para eles. Era neste período que aproveitávamos para a organização do nosso espaço: dedetização do prédio, limpezas de caixas d'água, pequenos reparos no prédio, organização dos armários, descarte de materiais acumulados durante o semestre e reunião com a vice-diretora para rever e alinhar o trabalho dos agentes educacionais. Segue pauta desta reunião:

- Cronograma: o que precisa ser trocado? Qual o motivo pelo não seguimento do cronograma
- Zelar pelos jogos e brinquedos. A necessidade de jogar junto com as crianças
- Uso dos espaços externos com calçados (para as crianças)
- Atenção ao que fala com e para as crianças/ pais tem reclamado
- Atividades fora do Projeto: manter ou não?
- Horário das saídas das crianças permanecer com atividades
- Rodízio de agentes no momento de servir o almoço e acompanhar a escovação
- Lembrando que todas as crianças são de todos (responsabilidade)
- Em que posso ajudar (enquanto vice-diretora) em relação as atividades realizadas?
- Distribuir as turmas igualmente evitando sobrecarga de alguém
- Autonomia para atuar junto aos conflitos
- Comunicar à vice-diretora ocorrências graves
- Horário do café dos funcionários – necessidade de revisão?

(Diário de Bordo da vice-diretora, 22/06/2018).

Não encontrei memórias detalhadas de cada tópico apresentado e discutido com os agentes, como uma ata de reunião por exemplo, mas me recordo de sempre estar ouvindo as sugestões dos agentes em momentos individuais e coletivos de modo a reorganizar o trabalho quando necessário. A equipe era muito boa e tranquila o que deixava um clima harmonioso no Projeto, não me recordo de nenhuma ocorrência entre os funcionários que foi preciso encaminhar para a Secretaria Municipal da Educação ou mesmo solicitar a presença da supervisão para atuar junto.

No mês de novembro de 2018 os vices diretores dos Projetos foram chamados na SME para reunião com o Diretor Pedagógico do Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico – CAP, para o início das discussões sobre a nova proposta de trabalho que seria implementada nos Projetos em 2019, os quais seguiriam os propósitos do programa Novo Mais Educação, sendo as atividades realizadas no formato de oficinas. Neste dia (05/11/2018) fomos informados que teríamos alterações significativas nos Projetos como mudanças nos horários de entrada dos funcionários e alunos (mais cedo), a implementação de cinco oficinas sendo três obrigatórias e duas eletivas, ampliar o número de horas aulas com atividades conduzidas pelos professores e com isso o aumento de número de professores no Projeto, a não mais realização de atividades recreativas acompanhadas pelos agentes educacionais, a possível redução de agentes educacionais nos Projetos em virtude da mudança quanto as suas atividades diárias e a nova nomenclatura – Programa Educação Integral (PEI). Recordo perfeitamente da forma como saímos desta reunião: cabeça borbulhante de ideias e dúvidas, a esperança de que teríamos uma renovação na forma de trabalho com os projetos, a preocupação com a demanda de atividades que seriam geradas em virtude do aumento de professores, o provável remanejamento de funcionários e como ficaria as atribuições da vice-diretora com a parte administrativa e pedagógica considerando o aumento dos afazeres.

Muitas reuniões internas entre a equipe gestora foram realizadas para a definição das oficinas eletivas, elaboração de quadro de aulas, organização das turmas, documentação de atribuições para os professores considerando a possibilidade de ampliação da jornada de trabalho, ofícios para a SME comunicando as aulas que foram atribuídas na escola sede e as que deveriam ser atribuídas na SME, solicitação de documentos para os professores para compor seus prontuários, enfim, tudo o que era possível ser realizado em 2018 visando o trabalho em 2019, pois o diretor fez sua inscrição no processo de remoção, o que causou em mim particularmente uma certa

apreensão pois a função de vice-diretora trata-se de uma escolha do diretor, o que chamamos de cargo de confiança.

De fato, a remoção do diretor se concretizou em 2018, no entanto a chegada da nova gestão só ocorreria no primeiro dia útil de fevereiro de 2019, assim o correr contra o tempo para organizar tudo para o momento da transição de gestores. Minha apreensão cresceu ainda mais, pois o diretor anunciou que estaria levando uma das vices com ele para a nova escola e as outras duas vices ele estaria indicando a permanecer com os trabalhos na U.E. ao novo diretor. Confesso que ficou um clima muito tenso, mas todas permaneceram realizando suas atribuições com empenho e profissionalismo, mesmo cientes de que nossa permanência não estivesse garantida.

Novamente outro fato concretizado: o novo diretor durante as reuniões de transição anuncia que trará suas duas vices para atuar junto a ele e assim estaria dispensando uma vice, considerando que a escola comportava três vice-diretora, duas na sede e uma no Projeto. Para minha surpresa e satisfação, fui convidada pelo novo diretor a fazer parte da nova equipe gestora e permanecer na vice-direção do Projeto dando continuidade ao trabalho já realizado. Evidente que mudanças vieram, muitas reuniões foram realizadas, mas tive “carta branca” para dar continuidade aos trabalhos com a responsabilidade de trazer ao conhecimento do novo diretor as ações realizadas, já que o mesmo não tinha experiência em trabalho com os Projetos.

Assim iniciamos o ano de 2019 com as trocas de diretores e a nova proposta de trabalho com as oficinas obrigatórias de Alfabetização e Letramento, Jogos Matemáticos e Educação Física Recreativa, e as oficinas eletivas de Meio Ambiente e Valores, e Atividades Culturais. Encerramos o ano de 2018 com quatro professores e iniciamos 2019 com quatorze professores, dentre eles onze Professor de Educação Básica I (PEB I) e três Professor de Educação Básica II (PEB II) os especialistas em Educação Física. Quanto ao receio de remanejar funcionários, isto não ocorreu, continuamos com os quatro agentes educacionais, duas cozinheiras e um auxiliar de limpeza.

Embora tenha citado em outros momentos sobre o trabalho no formato de oficinas, recordo-me ter falado com os professores que este seria um espaço de construção coletiva do conhecimento e de troca de experiências, de modo que a socialização da palavra e a participação de todos (docentes e discentes) seria fundamental para este novo trabalho. No entanto, não me recordo em ouvir professores questionando o que caracterizava uma oficina, nem tão pouco uma definição por parte da SME.

Os pais foram convidados para uma reunião logo no início do ano letivo para apresentação do novo diretor e falar sobre a nova organização do Projeto, que a partir de agora seria chamado de PEI – Programa Educação Integral Victorino Machado.

Embora as anotações sobre os diversos afazeres administrativos foram mantidos no Diário de Bordo da vice-diretora, foi possível ver mais quadros de horários colocados, como a distribuição das HTPI dos professores, planilhas de horário de funcionários, distribuição dos agentes educacionais com suas respectivas turmas de apoio ao trabalho docente, as convocações para reuniões na SME, realização de HTPC na SME, atividades com saída das crianças à campo, realização de projetos oriundos da SME (Bullying, Violência Escolar, Dengue, Mentos Brilhantes, entre outros).

Uma situação promovida em virtude da troca de diretores, foi que na gestão anterior tínhamos uma escala de trabalho e um dia por semana eu ficava na escola sede e alguém da equipe gestora ficava no Projeto, o que oportunizava a vivência de todos nos diversos espaços – escola e projeto. Na nova gestão não houve este combinado e assim eu passei a ocupar somente o PEI o que dificultava muito minhas saídas quando necessitava participar de reuniões e quem ocupava meu lugar ficava bem perdido com a dinâmica, tendo os funcionários como apoio nas tomadas de decisões. Tínhamos o hábito de tudo deixar registrado nos dias que não estava no PEI com a primeira gestão, outro movimento que se perdeu com a nova gestão. Tomava conhecimento dos ocorridos muito depois e algumas vezes através de funcionários, alunos e até mesmo familiares.

Com a crescente demanda de atividades pedagógicas, percebi que muitas coisas não foram registradas, inclusive a reunião com a equipe que era realizada com maior frequência; encontrei apenas uma memória muito mais voltada para questões de organização da rotina de trabalho:

- Organização do espaço de trabalho
- Uso do celular e postagens em redes sociais
- Acesso à cozinha: apenas as cozinheiras, não podemos utilizar deste espaço pois há orientações do Departamento de Alimentação Escolar
- Acompanhar sempre as crianças no refeitório e na área externa
- Zelar pelos equipamentos e materiais do PEI
- Roupas esquecidas pelas crianças
- Agendar médicos, fisioterapias, dentistas de preferência fora do horário de trabalho
- Respeitar os horários de almoço das crianças e dos funcionários
- Quanto as restrições de saúde, estas são dos adultos e não das crianças: elas não podem ser prejudicadas – o que propomos?
- Na ausência do professor o agente educacional ficará com a turma
- Manter livro ponto assinado diariamente

- Todos os ocorridos no PEI relacionados ao nosso trabalho devem ser comunicados à direção
- Sugestões para 2020.

(Diário de Bordo da vice-diretora, 09/12/2019).

Percebi que neste novo formato de trabalho tivemos que realinhar o trabalho dos agentes educacionais, de modo que não caracterizasse o não envolvimento com as atividades dos professores e o não cuidar dos educandos. Mas demos conta disso também!

Várias foram as reuniões na SME para organizar o novo modelo de trabalho dos PEI e elaborar a Resolução SME nº 013/2019 que cria e organiza o Programa Educação Integral, a qual foi publicada em 15 de outubro do referido ano. Como forma de ilustrar e talvez auxiliar na compreensão da distribuição das oficinas diante do novo formato de trabalho, apresento os cronogramas com os horários dos professores. Substituí o nome dos professores das suas respectivas oficinas por letras, mas ainda sim é possível perceber quantos professores passaram pelo PEI neste ano.

Quadro 8: Cronograma das oficinas realizadas em 2019

PROGRAMA EDUCAÇÃO INTEGRAL "VICTORINO MACHADO" CRONOGRAMA MANHÃ										
Horários	2ª Feira		3ª Feira		4ª Feira		5ª Feira		6ª Feira	
	Turma 1	Turma 2	Turma 1	Turma 2	Turma 1	Turma 2	Turma 1	Turma 2	Turma 1	Turma 2
Entrada 7h00 - 7h20	Agentes Educacionais		Agentes Educacionais		Agentes Educacionais		Agentes Educacionais		Agentes Educacionais	
1ª aula 7h20 - 8h10	Jogos	Meio	Meio	Educação	Meio	Atividades	Educação	Alfabet.	Atividades	Jogos
2ª aula 8h10 - 9h00	Matemát.	Ambiente	Ambiente	Física	Ambiente	Culturais	Física	Letramento	Culturais	Matemát.
Professores	Profa. A	Profa. B	Profa. D	Prof. E	Profa. D	Profa. F	Prof. E	Profa. C	Profa. D	Profa. A
Intervalo - 9h00 - 9h10	Agentes Educacionais		Agentes Educacionais		Agentes Educacionais		Agentes Educacionais		Agentes Educacionais	
3ª aula 9h10 - 10h00	Alfabet.	Jogos	Educação	Meio	Jogos	Atividades	Alfabet.	Educação	Atividades	Alfabet.
4ª aula 10h00 - 10h50	Letramento	Matemát.	Física	Ambiente	Matemát.	Culturais	Letramento	Física	Culturais	Letramento
Professores	Profa. C	Profa. A	Prof. E	Profa. B	Profa. A	Profa. F	Profa. C	Prof. E	Profa. D	Profa. C
Almoço 10h50 - 11h30	Agentes Educacionais		Agentes Educacionais		Agentes Educacionais		Agentes Educacionais		Agentes Educacionais	

PROGRAMA EDUCAÇÃO INTEGRAL "VICTORINO MACHADO" CRONOGRAMA TARDE															
Horários	2ª Feira			3ª Feira			4ª Feira			5ª Feira			6ª Feira		
	Turma 3	Turma 4	Turma 5	Turma 3	Turma 4	Turma 5	Turma 3	Turma 4	Turma 5	Turma 3	Turma 4	Turma 5	Turma 3	Turma 4	Turma 5
Almoço 12h30 - 13h00	Agentes Educacionais			Agentes Educacionais			Agentes Educacionais			Agentes Educacionais			Agentes Educacionais		
1ª aula 13h00 - 13h50	Alfabet.	Alfabet.	Educação	Alfabet.	Educação	Meio	Jogos	Atividades	Alfabet.	Atividades	Meio	Jogos	Meio	Jogos	Atividades
2ª aula 13h50 - 14h40	Letramento	Letramento	Física	Letramento	Física	Ambiente	Matemát.	Culturais	Letramento	Culturais	Ambiente	Matemát.	Ambiente	Matemát.	Culturais
Professores	Profa. A	Profa. B	Profa. C	Profa. A	Profa. D	Profa. F	Profa. A	Profa. G	Profa. B	Profa. G	Profa. E	Profa. H	Profa. F	Profa. H	Profa. E
Intervalo - 14h40 - 14h50	Agentes Educacionais			Agentes Educacionais			Agentes Educacionais			Agentes Educacionais			Agentes Educacionais		
3ª aula 14h50 - 15h40	Educação	Meio	Alfabet.	Meio	Alfabet.	Educação	Educação	Atividades	Jogos	Atividades	Jogos	Meio	Jogos	Educação	Atividades
4ª aula 15h40 - 16h30	Física	Ambiente	Letramento	Ambiente	Letramento	Física	Física	Culturais	Matemát.	Culturais	Matemát.	Ambiente	Matemát.	Física	Culturais
Professores	Profa. D	Profa. E	Profa. B	Profa. F	Profa. B	Profa. C	Profa. D	Profa. G	Profa. H	Profa. G	Profa. H	Profa. F	Profa. A	Profa. D	Profa. E
Leite 16h30 - 16h50	Agentes Educacionais			Agentes Educacionais			Agentes Educacionais			Agentes Educacionais			Agentes Educacionais		

Fonte: Acervo pessoal (2019)

Início de 2020 e retomo minhas memórias no terceiro caderno “Diário de Bordo” da vice-diretora. Quadros colados com o nome dos professores da escola sede, outro quadro com os nomes, as turmas e períodos e as oficinas dos professores do PEI. Mais quadros: o setor de atuação de cada supervisor da SME, orientações para o início do ano letivo de 2020, cronograma do PEI com seus respectivos turnos, um comunicado com orientação sobre matrícula na Plataforma da Secretaria Digital, bilhete de reunião de pais para organização do trabalho e início do ano letivo, um cronograma de entrega de Diário de Bordo dos professores e um registro de atendimento junto ao Conselho Tutelar.

Uma memória inédita sobre algo que foi conquistado este ano, trata-se de uma reunião com as professoras coordenadoras de uma outra escola cujos alunos frequentam o PEI, onde foi possível descobrir que uma das crianças possuía laudo de deficiência intelectual e a mãe omitiu tal informação no ato da matrícula. Passamos a entender melhor o comportamento da criança assim como orientar todos os adultos do PEI e acompanhar seu desenvolvimento registrando todos os ocorridos e encaminhado cópia para a escola.

Tivemos no dia 13/02/2020 nossa reunião na SME com a equipe do CAP onde recebemos uma cópia da Resolução SME 013/2019 e orientações sobre a elaboração do Plano de Trabalho Anual (descrito anteriormente) com data definida para a entrega. Outra orientação repassada na reunião fora a autorização em chamar professores eventuais quando o titular se ausentasse, evitando que as crianças ficassem aos cuidados dos agentes educacionais, pois suas funções não abarcam questões pedagógicas; outras orientações sobre o preenchimento dos Diários de Classe e o cuidado com a divulgação de imagens das crianças em redes sociais sem autorização prévia dos pais.

No dia 28/02/2020 há um registro longo de uma reunião que ocorreu entre a equipe gestora e os professores coordenadores da escola sede. Todos os itens diziam respeito as questões pontuais da escola, com colocações de cada participante e poucos aspectos relacionados ao PEI. Uma observação registrada foi que o tempo todo a vice-diretora do PEI esteve presente na reunião ouvindo questões da escola sede e quando solicitou a palavra para pontuar coisas específicas do PEI, as professoras coordenadoras e uma das vices saiu da sala e quando retornaram foi necessário falar tudo novamente. Qual o sentido destas anotações? Seria um indício de que o PEI não estava integrado à escola?

A última memória aconteceu em 09/03/2020 sobre um encontro formativo na SME com o tema “Desenvolvimento Humano, Educação e Sociedade” e depois tudo

parou em virtude da Pandemia Covid-19 com a suspensão das atividades escolares a partir de 16 de março de 2020. A retomada das memórias no Diário de Bordo da vice-diretora consta da data 20/08/2020 com anotações de reuniões com a equipe gestora, reuniões via Google Meet, todos os registros agora direcionados as atividades da escola sede, pois o PEI teve suas atividades totalmente suspensas em 2020 e todo o trabalho foi concentrado na escola sede, incluindo os professores e funcionários que até então só tinham contato com o PEI. Findo assim minhas retomadas sobre as memórias no Diário de Bordo da vice-diretora pois tudo o que fora anotado nada mais caracterizava o trabalho com o Programa Educação Integral. Sinto não ter arquivado os diálogos e orientações feitas com os professores por meio do WhatsApp, uma das ferramentas mais utilizadas como forma de comunicação durante a pandemia, o que veio para ficar para sempre, caracterizando que nosso trabalho não tinha mais horário definido, mesmo criando “regrinhas” de convivência virtual.

6.2. Os diários de bordo dos professores

Chamamos de Diário de Bordo os cadernos que os professores utilizam durante o ano letivo para registrar suas atividades, reflexões, incluir pautas das HTPC, fazer diversas anotações. Não estipulamos coletivamente um modelo de registros²⁷, cada professor tem a liberdade de registrar de uma forma particular. Também considerado como um documento, pertencente ao professor, o Diário de Bordo não fica arquivado no PEI, ao final do ano letivo o professor carrega consigo.

Em relação aos combinados decidimos que: cada um teria autonomia quanto aos seus escritos considerando a elaboração das atividades da semana e um breve registro reflexivo sobre como finalizou a semana anterior; quanto a data da entrega acordamos que seria semanalmente, situação esta que foi repensada dois meses depois a pedido dos professores pois, pontuaram que semanalmente não era possível registrar com detalhes o que havia sido proposto na semana, considerando as poucas aulas que tinham semanalmente. Desta forma combinamos que a entrega seria quinzenal, intercaladas entre

²⁷ Não existe um modelo único de Diário de Bordo a ser seguido pela rede municipal. A Secretaria Municipal da Educação orienta quanto a necessidade em produzir os registros e as professoras coordenadoras dão os encaminhamentos.

os períodos da manhã e tarde, uma semana acontecia a entrega dos Diários de Bordo dos professores do período da manhã e na semana seguinte, dos professores do período da tarde. Posso dizer que foi uma ótima proposta pois tinha tempo para ler as escritas, fazer minhas intervenções e atender os pedidos de ajuda quando registrados pelos professores. Claro que este combinado, das entregas quinzenais, funcionou muito bem para alguns professores e para outros o lembrete quanto a entrega era constante. Como forma de organização elaborei uma planilha com os nomes dos professores onde registrava as datas de entrega dos Diários de Bordo o qual auxiliava-me também em não me perder com as datas, pois éramos em 14 professores no ano de 2019.

Outro combinado realizado com o grupo foi a autorização das minhas devolutivas no próprio caderno, situação que alguns não compreenderam o porquê estava pedindo tal autorização. Expliquei que se tratava de um material deles e não gostaria de ser a “intrusa” em seus escritos, e poderia fazer minhas devolutivas em folhas separadas e deixá-las afixadas no Diário de Bordo. Todos concordaram com minhas escritas direto no caderno. Em relação a outro professor ter acesso ao Diário de Bordo, houve consenso que, no caso de afastamento do professor por um período mais longo, sendo que o professor substituto poderia ter acesso ao Diário de Bordo para consultar sobre o trabalho realizado, mas suas anotações deveriam ser realizadas em outro caderno e o mesmo deixado no PEI para que o professor, assim que retornasse as suas atividades também tivesse conhecimento do que havia sido realizado enquanto esteve afastado.

Quando comentei com o grupo sobre o trabalho de pesquisa que estaria realizando no Doutorado e que gostaria muito de contar com o empréstimo dos Diário de Bordo do grupo, claro que houve espanto por parte de alguns: “Você quer meu Diário para mostrar para todos o que escrevo?” “As pessoas vão saber o que trabalhei e vão dizer que fiz certo ou errado?”. “Ah! Que legal, as pessoas vão entender como é trabalhar no PEI!”. “Pode utilizar meu Diário de Bordo, não tenho nada a esconder!”. Estas foram algumas vozes que ficaram registradas na minha mente quando solicitei os cadernos. De livre vontade, consegui ter acesso à quatro Diários de Bordo, sendo que os professores assinaram o TCLE para que eu pudesse utilizar dos seus escritos na pesquisa.

6.2.1. Diário de Bordo nº 1 – professora Talita

Como já pontuado anteriormente farei uso de nomes fictícios dos professores que gentilmente cederam seus Diários de Bordo; direi o nome da Oficina acrescido de um

respectivo número. Começo com o Diário nº 1 da Oficina Jogos Matemáticos da professora Talita, muito organizada que padronizou seus registros em relação às atividades a serem desenvolvidas e os objetivos propostos, na sequência ela trazia suas considerações. Seu primeiro registro, foi quanto ao seu acolhimento; recordo-me desta professora muito preocupada com o trabalho no PEI, considerando ser sua primeira atuação em oficinas. Segue um trecho das suas considerações diante da atividade proposta de apresentação da turma tendo como objetivo a integração e a socialização:

Gostei muito da turma. Fui bem recebida. Aliás, fui bem recebida por todos! GRATIDÃO!! ... chegando na sala, me apresentei e expliquei a atividade. Ensinei a música, o que aprenderam muito rápido. (Diário de Bordo nº 1, Profa. Talita – Oficina Jogos Matemáticos, 2019).

Como dito anteriormente, uma professora muito preocupada, colocava-se insegura quanto às atividades, buscava ajuda e orientações constantemente, extremamente organizada com seus materiais, tinha sempre uma outra estratégia caso o que havia sido planejado não contemplasse o interesse dos alunos, com potencial para o trabalho com jogos, porém não tolerava indisciplina dos alunos, situação esta que foi necessária várias intervenções da minha parte, pois de tempo em tempo ela solicitava minha presença na sala para “chamar atenção” de alguns alunos mais agitados. Aos poucos e por meio de muito diálogo nas HTPI, fomos entendendo o motivo que levava alguns alunos a terem comportamentos diferenciados. Pontuamos que em atividades com jogos todos ficam mais agitados, alguns chegam até a brigar, chorar e não querer mais interagir, situação que requer para além da paciência, mediação por parte do adulto. Nem todos aceitam derrotas e não sabem lidar com a alegria do outro quando vence, outra necessidade de mediação por parte do professor; vimos que talvez fosse necessário trazer primeiro jogos cooperativos, intercalando com jogos competitivos na medida que os alunos estivessem mais enturmados. Outro apontamento trazido em nossas conversas foi a questão da faixa etária mista nas turmas e o tempo de permanência destas crianças na escola, por volta de nove horas diárias, algo que poderia sim ser um indicador das intolerâncias entre eles. Claro que todos estes apontamentos não foram trazidos em uma única conversa, foram vários momentos ora individuais e ora coletivos onde a professora pode ouvir dos pares que também vivenciaram situações de conflito entre os alunos, algo que não acontecia somente em suas oficinas.

Minha primeira devolutiva no Diário de Bordo da professora Talita foi:

Olá professora:

Que bom tê-la conosco este ano de 2019. Se tudo é novidade para você, lembre-se que também há situações inéditas para mim! Vi que já planejou a semana e é isso mesmo que proponho. Gostei da forma como fez e vi que as crianças já se envolveram nas atividades. Tenho certeza que aos poucos pegamos o ritmo do PEI. Estou à disposição para auxiliá-la. Ótima semana! (Devolutiva da vice-diretora no Diário de Bordo nº 1, 11/02/2019).

Como registrado, sempre dizia da minha disposição em ajudar enfatizando que não tinha respostas prontas, que não era detentora dos saberes e que ali constituíamos um coletivo e a aprendizagem se daria por meio das trocas. E assim vieram mais registros no Diário de Bordo:

Minha primeira impressão foi muito positiva. Gostei da equipe pedagógica como da equipe de agentes. Pessoas dedicadas e interessadas em fazer o melhor pelas crianças. Também gostei bastante do espaço. Limpo e organizado. Penso que não exista entraves para a realização das atividades. Acredito que todos os jogos pensados, são possíveis de se realizar. A maioria é confeccionado pela turma com lápis, cola, borracha, tinta, pincéis e materiais descartáveis/reciclável. Por enquanto tudo OK! (Diário de Bordo, nº 1, Profa. Talita, 2019).

Para além dos registros das atividades, o Diário de Bordo passou a ser compreendido como um canal de interlocução, que após as anotações transformava-se em diálogo nos corredores, no momento em que acompanhava o professor na sua saída, na minha sala quando entravam para entregar o Diário de Classe, nos momentos de informalidade, além dos momentos de HTPI. Aos poucos fomos criando os vínculos os quais davam oportunidade e liberdade para as sugestões:

Bom dia professora: as atividades planejadas da semana estão de acordo. Se você conseguir fotografar as crianças na elaboração e depois jogando será muito bom! Você poderá utilizar como registro em seu diário de bordo (Registro da vice-diretora no Diário de Bordo nº 1, 25/02/2019).

Olhando agora para as devolutivas da vice-diretora passo a questionar: o que significa dizer que as atividades planejadas estavam de acordo? Seria de acordo com a faixa etária, com a temática da oficina, com as orientações dadas anteriormente? Não sei responder e também não encontrei questionamentos da professora sobre o que seria este “de acordo”. Quanto a resposta da professora perante minha sugestão foi a seguinte:

Não tenho como imprimir as fotos. Se você o fizer por mim..... (Devolutiva da professora Talita no Diário de Bordo nº 1, 25/02/2019).

Pouco a pouco, os registros começaram a ganhar mais linhas revelando mais o pensamento da professora, assim como os alunos passaram a fazer parte das suas

anotações, trazendo indícios da sua maior proximidade com eles. Assim, a professora escreveu:

Na quarta-feira, assim como na sexta-feira, confeccionamos os jogos e já iniciamos. O Sandro²⁸ da turma um veio me dizer:

- Professora, estou achando que suas aulas são de matemática! Estamos fazendo continhas.

Pois é, estão descobrindo nosso segredo... embora já tenha sido falado no início. Ainda sobre a turma um, esta semana o comportamento foi satisfatório. Wendel teve bom comportamento, assim como os demais. Elias não veio nos meus dias... A turma dois, como sempre interessada e participativa. Eles ficam nos jogos até o final das aulas. Foi uma ótima semana! (Diário de Bordo nº1, registro da professora Talita, 2019).

Meu diálogo a partir das considerações da professora Talita assim ficaram registradas no diário:

Bom dia professora: Feliz em ler seus registros e saber que as crianças estão envolvidas nas atividades além de ter melhorado o comportamento. A mãe do Enzo veio explicar as faltas do filho e justificar que estava com problemas de saúde na família o que dificultou Enzo vir para o Projeto. Como você tem feito vários jogos com eles, que estão excelentes, vou sugerir a você a proposta das crianças “chamar” os adultos do Projeto para jogar. Eu, os agentes educacionais, as professoras que estão de HTPI. Eles terão que explicar as regras para nós, além de desafiar-nos. O que acha? Boa semana! (Registro da vice-diretora no Diário de Bordo nº 1 da professora Talita, 13/05/2019).

Uma proposta que foi aceita pela professora e colocada em prática na semana seguinte, nada combinado com os adultos apenas com as crianças. Recordo-me dos agentes educacionais olhando para mim questionando: “posso participar da aula da professora?” E eu respondendo: “não é aula, mas sim um momento para vocês jogarem com as crianças, aceitem o convite!”. Foi um momento muito rico, pena não ter registrado com fotos, onde as crianças explicaram as regras, alguns deram dicas, vibraram com as vitórias sobre os adultos e mais ainda não lamentaram as derrotas. Revela-se ali o quanto tentávamos fazer o “certo”, embora este “certo” não estivesse escrito em nenhuma resolução ou diretriz elaborada pela Secretaria Municipal da Educação. Esta prática tomou outras proporções quando foi relatada na HTPC da semana pela própria professora que trazia brilho nos olhos e melodia na voz dizendo de como as crianças se envolveram,

²⁸ Farei uso de nomes fictícios considerando a Lei Geral de Proteção de Dados (Lei nº 13.709 de 13 de agosto de 2018).

se aproximou dos adultos e mais ainda que se sentia muito segura sabendo que tinha alguém dando respaldo.

Momento em que me distancio da atuação de vice-diretora e passo a questionar enquanto pesquisadora: qual seria o objetivo da vice-diretora ao fazer esta sugestão? Teria sido intencional ou algo enquanto sugestão no sentido de mais uma tentativa para a interação dos estudantes? Caberia aqui a palavra “de acordo” utilizada anteriormente em um dos registros da vice-diretora?

Mais momentos retirados dos registros da professora Talita da Oficina de Jogos Matemáticos, reveladores da aproximação da professora com as crianças, assim como a segurança quanto às tomadas de decisões com as turmas.

Tivemos uma segunda-feira bem atípica.... Com a turma um, ocorreu que quando entrei na sala o Wendel conversava com outro alguém sobre tamanhos. Iniciei a chamada e eles ainda conversando. Quando finalizei a chamada, Wendel perguntou quem era o maior. Conversa vai e conversa vem e decidimos medir todos. Foi por isso que pedimos a fita métrica. Depois de tiradas as medidas, fizemos as ilustrações. Cada criança escolheu três amigos. Desenharam de acordo com as alturas. Com a turma dois, depois da chamada Kaio relatou que pesquisou um jogo matemático, perguntou se podíamos jogar. Era pega-pega matemático. Aquele que fosse pego, precisava responder uma conta corretamente. Autorizei. Também jogamos o jogo da quinzena e um outro ao ar livre confeccionado pelos agentes. Espero que não tenha problemas. Na quarta-feira com a turma um, resolvi levar os quebras cabeças que há muito tinha prometido. Na sexta-feira, eles quiseram fazer algo como “cantinhos”. Jogaram todos os jogos que quiseram. Jogaram nunca dez, o jogo da quinzena (cubra a diferença), disco mágico, trilhas, mankala....). Bom! Consigo dizer que foi uma semana positiva. Pensando nesta semana consigo ouvir a voz da Sra. Micotti (UNESP) em uma aula do mestrado (eu como aluna especial) dizendo que os alunos precisam participar da preparação dos projetos e atividades. De alguma forma, aconteceu. Mas enfim, voltemos ao planejamento. (Diário de Bordo nº1, registro da professora Talita, 2019).

Embora toda a riqueza trazida pela professora em seu registro, agora com olhar de pesquisadora, percebo que algo não ficou bem aceito pela professora. Será que o não ter planejado as atividades propostas pelas crianças incomodou a professora? Teria passado em seus pensamentos que eu, enquanto vice-diretora iria notificá-la sobre a importância de ter planejado as aulas, não permitindo acolher os acontecimentos que surgem em todo grupo? Embora Wendel se apresente um aluno mais agitado, percebe-se que ele fala de questões que interessam às crianças e a professora por sua vez se envolveu e deu abertura para que os alunos “conduzissem” sua aula. Em relação as aprendizagens da professora quando ela retoma as aulas da professora Micotti, entendo que é essencial

a participação dos alunos quanto a elaboração do projeto desde seu início, no entanto esta professora não possui um projeto elaborado em conjunto com os alunos, mas não há como negar que a ela dá abertura para acolher as propostas dos alunos.

No Diário de Bordo desta professora encontrei todas as pautas das HTPC coladas, tudo bem organizado. No caso desta professora ela não participava das nossas HTPC pois coincidia com a HTPC da sua escola sede, ela cumpria seu horário em outro dia com o grupo da escola e sempre dizia do quanto “perdia” por não estar conosco. Sempre que conseguia realizar trocas de dias, ela participava da nossa HTPC interagindo com o grupo. Como combinado, entregava a pauta da semana e dialogávamos, na HTPI, sobre o que havia sido dito na HTPC, mas de fato ela “perdia” o momento real do encontro! Comigo ela ouvia os relatos dos assuntos tratados e realizava a leitura das atas, tomando ciência dos ocorridos de modo formal. Assim o Diário de Bordo, passou a ser mais ainda nosso canal de interlocução, nos permitindo a não formalidade prevista nas atas, nunca desrespeitando o trabalho realizado pela professora.

Até meados de outubro não havia me deparado com nenhuma atividade fotocopiada colada no Diário de Bordo da professora, mas eis que lá estava uma atividade intitulada sequência numérica, sem contexto cujo propósito era ligar os números e descobrir a figura. Quanto aos registros, nada da professora sobre ter sido uma boa proposta ou não, e tão pouco meus apontamentos sobre a atividade. Na verdade, tal atividade deve ter causado um mal estar tanto para a professora quanto para a vice-diretora que foi melhor não registrar nada. Mas agora, enquanto pesquisadora, me questiono sobre o motivo por não ter pontuado nada a professora? Seria uma forma de não desrespeitar um trabalho que estava sendo bem realizado até o momento e falar que aquela atividade pouco contribuía com a proposta da oficina? Teria sido apenas um momento em que a professora utilizou da atividade para “entreter” as crianças enquanto realizava outra atividade? Perguntas sem respostas apenas uma lacuna registrada.

6.2.2. Diário de Bordo nº 2 – professor Vagner

Dando continuidade ao momento de rever as escritas dos professores e também da vice-diretora, encontro no Diário de Bordo, nº 2 da oficina de Educação Física Recreativa, ministrada pelo professor Vagner, um registro da vice-diretora:

Bom dia professor: Feliz em ler seus registros! As atividades propostas estão de acordo e coerentes com a faixa etária dos alunos. Natural que ocorra diferenças quanto à participação dos alunos. Há aqueles que irão

se destacar mais e outros que terão que ser incentivados a participar, como por exemplo o aluno Marcio. Diante da sua deficiência estamos conseguindo muito com ele. Lógico que há momentos que rola um certo estresse, mas vamos evoluindo dia a dia. O projeto e os professores daqui são referenciais para ele. Vejo que você tem realizado atividades de cooperação, dinâmicas onde as crianças devem estar juntas. Isto está correto, pois ainda não sei explicar, mas as crianças possuem certa dificuldade em cooperar. A competição está mais enraizada nelas. Vamos mudar este cenário! Para isso será preciso muita criatividade e persistência. E sei que você tem de sobra! Boa semana. (Diário de Bordo, nº 2, registro da vice-diretora, 07/05/2019).

Enquanto pesquisadora percebo que há preocupação por parte da vice-diretora em elogiar o trabalho do professor, em incentivá-lo com suas práticas, mas vejo que falta propostas de atividades a ser ofertada a ele. Enquanto vice-diretora afirmo que de fato isso aconteceu, pois tratava-se do primeiro ano em que tínhamos professores especialistas atuando no PEI e enquanto pedagoga vejo que minha formação não contempla aspectos relacionados as práticas esportivas, mas ainda sim as orientações foram mantidas. Um fato que vale pontuar é que esta turma de alunos que se colocam na condição de competitivos é a mesma referenciada pela professora da oficina de Jogos Matemáticos; para estes alunos o mundo é tido como competição? Mais um momento em que trago um trecho do Diário de Bordo do professor em que revela a tentativa de intervenção por parte de vice-diretora quanto a oferta de atividades diversificadas para as práticas de Educação Física:

Olá professor: Confesso que há algumas palavras que não dei conta de ler, pois sua letra de médico não ajudou, rs! Mas é possível acompanhar em suas aulas que as crianças estão super envolvidas e participam constantemente. Vale a pena reforçar a questão do tênis em suas atividades, eles estão mais conscientes, mas é sempre bom lembrá-los. Esse nosso campinho é cruel com os dedos. Para o 2º semestre vamos pensar em atividades folclóricas, tipo brincadeiras da infância, creio que algumas crianças não terão outra oportunidade de vivenciar se não for na escola. No demais estou satisfeita com sua participação com as crianças; estamos caminhando bem e produzindo uma outra história na vida destas crianças. Bom final de semana! (Diário de Bordo, nº 2, registro da vice-diretora, 07/06/2019).

Este era um professor muito atencioso com as crianças, estava sempre atento as atividades e acompanhava o grupo em tudo o que propunha a fazer. Não alterava a voz quando precisava chamar atenção de alguma criança, mesmo estando em ambiente aberto, mas sim tinha um combinado com o uso do apito e as crianças já sabiam que se ele apitasse duas vezes consecutivas todos deveriam vir próximo dele, algo não estava acontecendo conforme o previsto, pois sempre iniciava suas atividades em roda

orientando as crianças sobre a proposta do dia. No entanto seus registros, considerando a letra bem difícil de ser traduzida, também era preciso lembra-lo das datas de entrega. Por que razão alguns professores não entregam o seu diário de bordo? Seria apenas um esquecimento? Talvez uma prática que não foi exercitada durante a formação inicial e, por esse motivo, um desconhecimento das contribuições dessa prática para o processo reflexivo? Assim como os demais professores, este também produziu registros sobre a questão da indisciplina, do comportamento dos alunos, e também obteve devolutiva por parte da vice-diretora pontuando sobre a questão da faixa etária, o tempo de permanência na escola e as atividades que são realizadas. Assumindo o lugar de pesquisadora, observei que a vice-diretora não organizou uma HTPC formativa sobre a questão da indisciplina, apenas trouxe nas pautas algo em que oportunizava os professores a relatar os ocorridos e trocar as angústias entre si.

O que pude observar é que em todos os registros dos professores pedindo auxílio nos casos específicos dos alunos com comportamento atípico, a vice-diretora sempre apresentava uma devolutiva. Veja por exemplo, outro registro da vice-diretora após o professor relatar sobre ausência e o não querer de alguns alunos em participar das atividades:

Bom dia professor: em relação às atividades, estas estão de acordo com a temática a qual propomos o trabalho nas oficinas. Quanto aos alunos Everton e Marcio: Everton o pai veio conversar e explicou que nos dias que ele não vier ele estará em casa com o pai, pois será sua folga no trabalho. Você tem razão quanto a Everton não pegar o ritmo do PEI em virtude das suas faltas. Mas para alguns pais ainda é forte a ideia do projeto como um espaço assistencialista. Aos poucos vamos modificando esta concepção. Marcio: também conversei com a mãe sobre as dificuldades motoras dele e sobre a importância de atividades físicas devido à obesidade dele. A mãe se coloca na condição de não ter tempo para buscar outras atividades para Marcio, por exemplo uma hidroginástica ou natação. Segundo a mãe, tudo isso ficará para 2020 quando sairá de um emprego. Quanto as crianças da turma 1 com suas dificuldades, vejo que já avançaram muito. Veja Ronaldo o quanto está mais ativo e participativo. Isso é resultado de trabalho direcionado, planejado e em equipe. Mérito de vocês professores! Siga em frente que já temos resultados aparecendo. Boa semana! (Diário de Bordo, nº 2, registro da vice-diretora, 01/10/2019).

O que a conversa com estes pais revelara? O perfil assistencialista do projeto, pois quando o pai pode ficar com o filho em casa ele deixa de levar ao projeto, neste sentido o projeto está atendendo a necessidade do pai em ter onde deixar seu filho. E ainda quando a mãe diz não ter tempo e condições econômicas para cuidar do filho, apresentando um provável período em que poderá se dedicar mais ao filho. Enquanto isso

este “cuidar” aqui entendido como assistencialismo fica sobre os encargos do projeto. E na escola, com isso se configura?

6.2.3. Diário de Bordo nº 3 – professora Elisabeth

Uma terceira professora que disponibilizou seus registros para que eu pudesse apreciar durante a pesquisa, foi das oficinas “Meio Ambiente e Valores” e “Atividades Culturais”. Esta professora trabalha com as duas oficinas em dias intercalados durante a semana. Outra observação é que esta professora atua no PEI desde 2017 período o qual não trabalhávamos com a proposta de oficinas. Bastante preocupada, envolvida, criativa, colocava-se na condição de insegura quanto as propostas pois sua experiência esteve sempre com a educação infantil. Em seus registros dificilmente colocava suas preocupações, algo sobre comportamento dos alunos, ela sempre se remetia ao registro da proposta da atividade, segue um exemplo:

Esta semana realizamos roda da conversa com as turmas para apresentação aluno/professor. Depois realizamos atividade. Com a turma do Meio Ambiente conversamos sobre o que é meio ambiente no conceito deles. E pedi para que registrassem com desenho. Na turma de Atividades Culturais também tivemos o momento para nos conhecermos e partindo desse “conhecer” iniciamos a atividade. Pois cada aluno traz seus conhecimentos culturais, costumes diferentes. Então trabalhamos um autorretrato. Utilizamos com base a obra de Tarsila do Amaral (mostrei a foto e a tela). Também conhecemos um pouco da biografia dela. Os alunos utilizaram lápis de cor, tecido e lã para desenvolverem a atividade (Diário de Bordo nº 3, registro da professora Elisabeth, fevereiro de 2019).

Quanto a devolutiva da vice-diretora, recorde-me de vários diálogos nas HTPI com esta professora ouvindo suas angústias e receio de não saber como trabalhar com a proposta das oficinas. Muito cuidadosa sempre preparava suas aulas com antecedência e vinha me consultar sobre o que achava. Trocávamos muitas ideias e o que me chamava a atenção é que em suas aulas sempre haviam atividades práticas, com materiais diversos, em rodas, muito movimento na turma, pediam sempre para utilizar as mesas do refeitório para que todo o material ficasse disponível para as crianças e várias vezes fui lembrá-la que seu horário tinha finalizado e as crianças precisavam fazer um intervalo; o envolvimento era muito forte entre esta professora e as turmas. Outra riqueza em seus registros eram as fotos coladas das crianças realizando as atividades e as atividades propostas.

Outro aspecto que me recordo é que no refeitório haviam dois painéis de feltros para que as atividades fossem expostas. Esta era uma das professoras que sempre renovava os painéis com suas atividades, sempre com as crianças auxiliando na montagem, com muito movimento pelo espaço fora da sala de aula! Ela dava autonomia as crianças para organizar os painéis, recortar, colocar os percevejos para fixar as produções, varrer e recolher o lixo que produziram durante a atividade. Aos olhos da funcionária da limpeza aquilo era uma bagunça, mas aos poucos fui colocando para ela que tratava-se da forma como a professora trabalhava e estabelecia responsabilidade com as crianças, considerando que uma de suas oficinas tratava-se do meio ambiente.

Em todas as saídas a campo, como por exemplo assistir uma peça teatral no SESI, a professora na aula seguinte retomava os momentos vivenciados pelas turmas, questionava sobre o que haviam gostado ou não, alguma produção era realizada (coletiva ou individual) e em uma destas produções escritas a professora mostrou-se preocupada com a coerência e os erros ortográficos evidenciados. Recordo-me dela falando que não sabia como poderia auxiliar nas escritas das crianças pois aquela não era uma prática da educação infantil, produzir textos. Comentei que ela poderia pensar em atividades que levassem a escrita em duplas, segue meu registro:

Boa tarde professora: Gostei das produções, lógico que há erros ortográficos e concordâncias. Pensei em montar um jogo onde eles possam “repensar” seus erros. Algo tipo competição em equipes, onde possam pesquisar no dicionário e elaborar suas próprias correções. Podemos trocar uma ideia! Vamos organizar também algumas atividades na biblioteca do bairro. Assim eles saem um pouco das atividades de sala de aula (Registro da vice-diretora, Diário de Bordo nº 3, 04/04/2019).

Lendo agora, na condição de pesquisadora, os registros que produzi no diário de bordo desta professora enquanto vice-diretora, me deparo com a palavra competição algo que já havia sinalizado anteriormente e a necessidade de introduzir práticas cooperativas, teria sido um lapso? E ainda, sair com as crianças e ir até a biblioteca do bairro para trabalhar com atividades que envolvam as dificuldades de escrita, qual seria o propósito? A intenção era que as crianças tivessem contato com diferentes gêneros textuais e pudessem ampliar seu vocabulário, já que no PEI não havia uma biblioteca.

Embora houvesse preparo nas atividades a serem desenvolvidas durante a semana, sempre surgia algo na “transversal” nas aulas desta professora, penso pela forma como ela dava atenção aos alunos. Em um destes momentos ela me procurou muito preocupada dizendo que os meninos estavam muito agitados e falando sobre sexualidade,

vale pontuar que esta turma a qual a professora trabalhava eram crianças de 10 e 11 anos (5º anos), e tinha muito receio do que falar com eles pois nunca tinha passado por esta situação com seus alunos da educação infantil. Veja meu registro em seu caderno:

Olá professora: confesso que estou preocupada com os questionamentos dos meninos. Tenho receio em despertar algo que ainda não é do interesse de todos. Pensando nisso pedi para que fizesse a seleção dos meninos; não quero causar problemas com os pais. No entanto, enquanto função da escola, conteúdo é nossa obrigação abordar a temática. Vamos pensar juntas que dará certo! (Registro da vice-diretora, Diário de Bordo nº 3, 30/04/2019).

Mais um momento não registrado nos diários, mas na memória esta sim, ainda preservada. Recordo-me que tratavam de três meninos que estavam com muitas dúvidas quanto à sexualidade e o corpo. Chamei-os até minha sala e lógico já vieram justificando-se que não tinham falado palavrões, que não tinham feito nada. Acalmei-os e disse que a professora havia conversado comigo sobre as dúvidas que tinham, mas que ela não estava confortável em conversar sobre isso com a sala toda, pois os demais não estavam questionando sobre o assunto. De pronto fizemos combinados que a partir dali eu responderia todas as dúvidas deles, com respeito, sem brincadeiras, mas que a verdade precisaria estar presente entre nós. Precisava saber de onde partiram as dúvidas para não falar algo além do necessário. Mas fiquei perplexa com a fala dos meninos, pois os relatos foram de uma festa que um deles tinha ido com o irmão mais velho e presenciou cenas que o levaram a questionar; o outro estava vendo filmes pornográficos no celular do pai e o terceiro comentou sobre o que presenciava em casa com seus pais. Foram várias semanas de conversa com estes meninos, a todo momento eles vinham me perguntar e diziam: “diretora, você por favor, não fale nada para nossos pais, eles vão bater na gente se souber de tudo isso!” Respeitei o combinado e percebi que aos poucos eles foram acalmando, ficando menos questionadores e de tempo em tempo lembrava-os que as piadinhas não eram bem vindas, pois também fizemos combinados sobre isso. Não falei diretamente para os pais destes meninos, mas pontuei em uma reunião de pais sobre o cuidado com o uso do celular em específico com vídeos de conteúdos adultos. Se agi de forma correta não sei dizer, mas a professora ficou muito tranquila em suas aulas e o assunto acabou, a infância ainda estava preservada e o brincar voltou a fazer parte do repertório destes meninos, pelo menos ali no projeto!

A professora registrava sempre as atividades, contendo a proposta e depois um breve comentário sobre o desfecho. Em uma destas atividades, confecção de uma

cesta de canudinhos de jornal, a professora relatou certo arrependimento, pois as crianças acabaram enjoando da atividade, alguns não conseguiram realizar, outros fizeram com pouco capricho não demonstrando interesse pela atividade, apenas duas meninas tiveram sucesso. Mas o interessante foi que a professora não desanimou e descartou a atividade, aos poucos ela conduziu o grupo na confecção, pediu ajuda aos agentes educacionais, levou para a casa algumas cestas para dar uma melhorada no visual, enfim. E assim, registrei meu ponto de vista sobre a situação, algo esporádico, mas que senti necessidade de dizer à professora:

Olá professora: Senhor Deus! Quero parabenizar você pela paciência e persistência que teve com a confecção da cesta. Virou uma novela, um filme de terror em alguns momentos, mas você soube conduzir dia a dia até finalizar o que havia proposto ao grupo. Não sei se daria conta disso! Boa semana. (Registro da vice-diretora, Diário de Bordo nº 3, 28/06/2019).

Recordo-me do quanto as agentes educacionais acompanharam a angústia desta professora quanto a atividade proposta pois, era preciso muita coordenação motora para enrolar as folhas de jornal no formato de um canudo fininho, algo difícil para algumas crianças que logo abandonavam seus trabalhos. Não foi preciso a vice-diretora solicitar o apoio das agentes educacionais, pois elas se propuseram a montar os canudos de jornal para a professora e auxiliar as crianças com maiores dificuldades quanto ao manuseio. Na verdade, o auxílio não foi somente as crianças, mas também a professora, considerando que esta era uma das funções destas agentes diante da nova configuração do PEI, no formato das oficinas.

Consigo ver a relação de confiança estabelecida com esta professora, a ponto de ela dizer sobre seus desafios e a vice-diretora revelando que talvez tivesse abandonado a proposta da confecção da cesta! Ninguém se sentiu constrangida em dizer o que pensava, pelo contrário, houve posteriormente um relato na HTPC onde a professora se colocou dizendo que não temos que pensar em dar conta de tudo, temos nossas falhas também e que o erro pode nos ajudar a tomar outras decisões.

Como dito anteriormente, esta professora dificilmente registra algo sobre o comportamento dos alunos, o que não quer dizer que não ocorram conflitos, mas ela conduz de forma tranquila. Eis que no final do mês de setembro encontro um registro sobre desavença entre dois meninos:

O José e o Guilherme se desentenderam com ofensas. Guilherme relatou que o José o chamou de gordo. Nesse momento Guilherme saiu da sala sem comunicar a professora pelo ocorrido e vai procurar a vice-

diretora. A professora toma conhecimento e chama Guilherme para conversar. Perguntei ao José porque fez isso e ele relata que Guilherme estava rindo dele. O aluno José fala muito alto, é agitado, zoa com todos, usa de palavras ofensivas. É difícil de convivência com o grupo. Eu estou sempre interferindo (Diário de Bordo, nº 3, registro da professora Elisabeth, setembro de 2019).

Lendo agora tal registro, vieram vários questionamentos: qual motivo teria levado a professora a registrar o ocorrido mesmo pontuando que já havia feito outras intervenções com o aluno José? O que levou o aluno Guilherme a procurar pela vice-diretora diante do ocorrido? Por que ele não procurou diretamente a professora? Recordo-me que sentamos os quatro depois para conversarmos (professora, vice e os dois meninos) colocando tudo o que havia ocorrido, restabelecendo combinados para boa convivência, pedidos de desculpa e um tema a ser trabalhado com todos do PEI: o Bullying. Levamos para a HTPC o ocorrido e demos início a um trabalho sobre a temática, culminando com este grupo disparador da temática, com um teatro sendo apresentado para as demais crianças, pais e o diretor. Por ter sido uma temática trabalhada com todos os alunos do PEI nos dois períodos, o teatro fora realizado apenas com os alunos das turmas da tarde. O roteiro foi escrito pela professora tendo como embasamento o ocorrido entre os meninos acrescido de outras passagens que foram discutidas entre as crianças envolvendo a temática. Pode-se dizer que o período todo da tarde se envolveu com o teatro: alguns auxiliaram na elaboração dos convites, outros contribuíram com a construção do cenário, as agentes educacionais auxiliaram nos ensaios e nos figurinos e as crianças de turmas mistas, foram as personagens. Ao final a professora explicou o propósito do teatro e dois alunos apresentaram aos pais ali presentes, qual foi a participação de cada neste trabalho.

Estes foram os registros mais pertinentes que elenquei do Diário de Bordo da professora Elisabeth, os quais revelam sim a preocupação por oferecer atividades prazerosas as crianças e que não sejam escolarizantes, como cópias, cruzadinhas, caça palavras, continhas, entre outras.

6.2.4. Diário de Bordo nº 4 – professora Melina

Para finalizar minhas escritas sobre os Diários de Bordo dos professores, trago alguns trechos dos registros da professora que atuou em 2019 com as oficinas “Meio Ambiente e Valores” e “Atividades Culturais”, ambas no período da manhã com a turma das crianças menores, equivalentes ao 1º e 2º anos. Uma professora que também esteve atuando no projeto em anos anteriores e agora com a proposta das oficinas se colocava

preocupada em realizar seu trabalho diante da nova metodologia de trabalho, as oficinas. Bem organizada, respeitava os prazos de entrega do Diário de Bordo, se preocupava em trazer atividades diferentes aos alunos, mas algumas vezes ainda se colocava “presa” as atividades fotocopiadas.

Seu primeiro registro após quinze dias de atividades foi o seguinte:

Tudo correu tranquilo nas duas oficinas. Tenho crianças muito caladas: Elisa, Jade, Leila, Douglas e Adilson que só conversam se forem questionados. Para compensar, o Wendel e o Carlos são muito agitados e inconvenientes (Diário de Bordo nº 4, professora Melina, fevereiro de 2019).

Segue minha resposta:

Olá professora: aos poucos você está conhecendo os novos alunos e eles também irão se adaptar as novas atividades do Projeto. Sei o quanto fica ansiosa por preparar e realizar as oficinas, mas tenho certeza que dará conta do recado. Suas atividades estão de acordo e vejo as crianças sempre participativas. Um dia por vez! Boa semana (Registro da Vice-diretora, Diário de Bordo nº 4, 20/02/2019).

Em seus registros a professora sempre se colocava preocupada com o comportamento dos alunos, mas também sempre registrava as ações realizadas quando tinha que atuar mais prontamente em situações determinadas, como por exemplo, o uso de palavrões algo que era recorrente nesta turma. Realizava rodas de conversa, dialogava bastante com a turma, chamava para conversas particulares aqueles que não contribuíam com o grupo, mas não os encaminhava para a vice-diretora. Outra característica desta professora era que gostava muito de sair com as crianças do PEI e ir até a escola sede fazer uso do parque, dos espaços externos, da sala de informática, da biblioteca e assim sempre solicitava um agendamento para estas saídas, o que era organizado pela vice-diretora em parceria com as professoras coordenadoras da escola sede, com as saídas sempre acompanhadas por um agente educacional.

Passados dois meses a professora volta a registrar algo sobre o comportamento da turma:

Na dobradura, expliquei tudo e entreguei todos os materiais para que eles se organizassem da melhor maneira. Os alunos: Joaquim, Wendel, Douglas e Kewin precisam de auxílio na aula toda. Não conseguem compreender todos os comandos. Nesta lista (certeza) estaria o Rômulo, mas ele faltou. Já as alunas: Elisa, Leila e Sonia apresentam um desânimo fora do normal. Eu sei que a Elisa tem um histórico familiar bem complicado, mas e as outras duas? Qual seria o motivo? Você sabe alguma coisa sobre esse assunto? Esta semana foi muito complicado trabalhar com eles. Estavam muito agitados. Certeza que isso se deve a

expectativa da Páscoa! (Diário de Bordo nº 4, professora Melina, abril de 2019).

Respondi o seguinte:

Olá professora: Sobre as crianças “desanimadas” eu não tenho o que colocar. São meninas tranquilas e que participam sempre das atividades. Sonia sempre chega atrasada na entrada e Leila é bem mais tranquila que a irmã. Sugiro uma roda de conversa com todos onde possam colocar o que pensam e sentem em relação ao PEI. Será um momento onde alguns ficarão com “medo” de se colocar, mas creio que seja importante tentar. Outra sugestão é convidar eles a falar sobre algo que os deixou feliz ou triste naquela manhã. Talvez tenha algo incomodando estas crianças e não sabemos (Registro da vice-diretora, Diário de Bordo nº 4, 03/04/2019).

Esta professora tinha sempre o cuidado de buscar informações sobre a vida das crianças, por quem eram cuidados, se moravam com os pais, tinham irmãos mais velhos, como eram na escola, se estavam sendo acompanhados por algum especialista em alguma instituição, enfim. Sempre questionava a vice-diretora quando percebia algo de diferente no comportamento da criança, mas também trazia ótimos relatos quando as crianças se envolviam nas atividades, como o exemplo do aluno Ronaldo, quando esteve na sala de informática e ria sozinho quando fez uso do computador pela primeira vez.

Embora esta professora fosse bem criativa com as propostas de atividades, algumas vezes me deparava com uma atividade fotocopiada e logo colocava alguma outra proposta de atividade que pudesse substituir ou mesmo dar continuidade aquilo que ela trazia, pois muitas vezes as cópias eram feitas por conta da professora e eu só tomava conhecimento depois que já havia sido realizada. Cheguei a propor atividade com jornal (portador textual) logo após tomar conhecimento que sua mãe trabalhava na redação do jornal local, assim como uma visita monitorada nas dependências do jornal para que pudessem conhecer todo o processo de elaboração e produção dos exemplares. Uma atividade que não obtive sucesso por parte do trabalho da professora, ela utilizou o jornal como material reciclado para a confecção de um cartão a ser entregue no dia das mães, uma temática que já havíamos discutido em HTPC sobre o quanto era delicado para algumas crianças que não estavam no convívio com as mães. Dando continuidade aos escritos da professora sobre a relação com seus alunos, veja o que ela comenta:

As minhas aulas estão bem mais calmas! Apesar de ter sempre sala cheia, sala muito apertada, eles estão mais tranquilos durante o desenvolvimento das atividades. E isso me faz acreditar, que as atividades propostas por mim estão agradando a turminha. Eles são muito agitados, preciso investir em atividades manuais. Todos se

envolvem. Lógico que alguns alunos necessitam de intervenção constante, mas acabam ficando deslocados com a turma (Diário de Bordo nº 4, professora Melina, maio de 2019).

Meus comentários:

Oi professora: também percebi que a turma está mais calma e participativa. Creio que agora eles entenderam este novo modelo de “Projeto”. Fizemos o remanejamento do aluno Kewin para a turma 2 e ele está adorando. Pensamos em levar também o Miguel. A professora da outra turma aceitou ficar com ele em suas aulas na turma 2 para fazer um teste. Vamos aguardar. Na próxima quarta-feira temos a visita na Escola Agrícola. Como você já conhece lá, aproveite para trabalhar com a turma 1 um pouco do que iremos ver lá. Boa semana! (Registro da vice-diretora, Diário de Bordo nº 4, 21/05/2019).

No momento em que realizo a releitura das anotações da professora surgem questionamentos: qual sua intenção quando coloca que suas atividades propostas estão agradando a turma? Seria uma forma de pontuar que mesmo realizando intervenções por parte da vice-diretora oferecendo sugestões, trocando ideias para que as propostas não fiquem presas a atividades fotocopiadas a professora prefere manter suas escolhas? Mas também passo a olhar para as minhas devolutivas quando digo sobre o novo modelo do projeto: será que a professora tinha clareza sobre isto, ou ainda, estava claro à vice-diretora qual este novo modelo ou ela também estava em processo de conhecer este novo. E quando colocava nos registros dos professores que as atividades “estavam de acordo” qual era o sentido para isso? Seria uma maneira de dizer que estavam diferentes das propostas anteriores, mas, no entanto, não sabia dizer ao certo se haveria outra forma de trabalhar? Quem era o apoio desta vice-diretora no sentido de dizer qual a especificidade das oficinas?

Em seus registros a professora sempre coloca observações sobre a escuta das crianças em rodas de conversa, uma das propostas da vice-diretora aceita pela professora para realizar com sua turma. Veja um registro realizado logo após o retorno do recesso escolar:

Conversa sobre as férias: o Adilson me relatou que ficou muito triste nas férias. Me falou que completou 7 anos e não teve festa, bolo e nem presente. Isso tudo contando com os olhos cheios de água. Fiquei morrendo de dó. Após a conversa, cada um desenhou suas férias. Ele desenhou a mãe entregando um bolo para ele (o que ele queria!) (Diário de Bordo nº 4, professora Melina, julho de 2019).

Não encontrei nenhum registro da vice-diretora sobre o relato da professora e olhando para as propostas de atividades também não há nada que possa dizer sobre o

trabalho com esta questão do sentimento do aluno ou mesmo uma proposta de festa coletiva na turma, algo que talvez não fosse proposta do PEI. Há sim propostas de atividades para o mês de agosto com a temática do Folclore e uma lista de temas a serem realizados no 2º semestre elencados pela professora com participação dos alunos. Em meados de setembro a professora Melina se manifesta em relação ao trabalho realizado com a temática:

Estou sentindo a necessidade de mudar o tema, estou um pouco sem ideia sobre o folclore. Gostaria de trabalhar com a primavera. Para minha oficina (Meio Ambiente) será ótimo (Diário de Bordo nº 4, setembro de 2019).

Minha resposta:

Bom dia professora: lastimável agendar a palestra sobre o descarte de óleo usado e a pessoa não comparecer e não avisar; algo deve ter acontecido. Quanto a Yasmim e Leila de fato o pai tem conversado comigo sobre a separação e as meninas estão bem tristes. Momento para nós, de acolher as meninas, muito diálogo e paciência pois elas terão seus altos e baixos, como já tem acontecido. Em relação ao tema teremos que intercalar com outro tema Bullying o qual falarei hoje na HTPC. Podemos também consultar o grupo sobre dar ou não continuidade à temática da Cultura Brasileira (Registro da vice-diretora, Diário de Bordo nº 4, 24/09/2019).

Recordo-me da HTPC onde falamos sobre a temática da Cultura Brasileira e elencamos uma relação de atividades já realizadas e outras mais que os próprios professores sugeriram realizar. Nesta mesma noite os professores, cada qual com o foco na oficina que realizam, disseram que havia sido uma HTPC muito produtiva, pois puderam trocar ideias e propostas de trabalho revitalizando a criatividade. Quanto a professora que havia solicitado troca de temática por conta de ter esgotado suas propostas de trabalho, lembro dela anotando várias sugestões dos professores, mas em sua HTPI reforçou seu desejo em trabalhar com a temática da primavera e gostaria que eu a ajudasse quanto as atividades a serem realizadas. Segue meu registro:

Bom dia professora: pesquisei um pouquinho sobre a Primavera e o que encontrei sobre a temática é que deve ser enfatizado:

- a estação do ano
- trabalhar o calendário mostrando o período
- a importância do Sol
- a relação dos animais com a natureza
- a importância dos insetos para a polinização
- muita roda da conversa para ouvir o que as crianças já sabem
- respeito ao meio ambiente
- percepção tátil (texturas), visual (cores) e formas
- a produção de alimentos

Sugestão de Música: “Vai e vem das Estações” – Palavra Cantata. Acho que dá para uma apresentação. É linda!!! (Registro da vice-diretora, Diário de Bordo nº 4, 23/10/2019).

Embora nossa proposta de trabalho no PEI envolvesse temáticas definidas pelos professores, tínhamos a liberdade de acrescentar outras atividades. Uma atividade que foi instituída em 2018 graças à criatividade de uma professora foi o Bazar Bits. Em resumo a proposta partiu da criação de notas (dinheiro) com vários valores – os Bits, onde as crianças iam adquirindo-os na medida que participavam de atividades, realizavam algum ato generoso com os amigos, tiravam boas notas nas provas da escola e não se envolvessem em confusões no PEI. Este dinheirinho era guardado pelas próprias crianças e todos sabiam que deveriam respeitar os combinados e não pegar o dinheiro do colega e enquanto isso, nós adultos arrecadávamos objetos usados em bom estado que seriam expostos no dia do Bazar Bits para serem comprados pelas crianças. O dia do Bazar era combinado com antecedência para que pudessem trazer seus dinheirinhos e fazer suas compras. Primeiro as crianças circulavam entre os objetos, verificavam os valores e na sala de aula com auxílio dos professores faziam a relação do que era possível comprar cada qual com a quantidade que dispunham. A vice-diretora e os agentes educacionais separavam os objetos para que os dois períodos pudessem ser atendidos, mas sempre tinha alguém que vinha comentar que um determinado objeto tinha numa determinada turma e na outra não. Era um momento de muita diversão para nós adultos e levado muito a sério pelas crianças. A cada Bazar realizado percebíamos o quanto as crianças se envolviam com suas compras. Uma professora ficava no caixa e claro, havia sim crianças que não tinha conquistado tantos Bits e estas auxiliavam na dinâmica do Bazar – caixa, organização dos objetos, explicar para que servia algo diferente, ajudava aqueles que tinham dúvida quanto à compra, enfim, colaboravam de alguma forma. Nunca tivemos situações em que a criança saiu chateada por algo não adquirido, pois desde o princípio todos entenderam que se tratavam de conquistas. Segue o registro da professora:

Na sexta-feira foi o Bazar Bits, eles ficaram muito agitados com a exposição dos brindes (normal e esperado). Expliquei as regras e foi muito tranquilo. Alguns alunos me surpreenderam pois realizaram as contas, contaram os Bits e auxiliaram os amigos. Foi uma atividade sensacional! Eu e eles saímos muito felizes e realizados, cada um com o seu propósito. Houve muita colaboração dos alunos. Certeza que seu estiver aqui em 2020, realizarei novamente o trabalho com Bits (Diário de Bordo nº 4, professora Melina, novembro de 2019).

O Diário de Bordo desta professora finaliza com atividades relacionadas a temática da Primavera conforme seu desejo, algumas atividades fotocopiadas e por fim ela inicia com atividades de Natal para o encerramento do ano letivo.

No momento que faço as vezes da pesquisadora, passo a questionar o que levou esta professora a relatar uma prática reveladora da intensa participação das crianças e de todo o envolvimento dos adultos do projeto quanto ao Bazar Bits e depois retomar suas atividades voltadas as datas comemorativas como dia das mães, primavera e no final do ano o Natal. Seria insegurança em ofertar algo novo? Teria ela um repertório de coisas prontas que bastava coloca-las em prática? O interesse das crianças fora mantido? O que fez a vice-diretora diante das decisões tomadas pela professora? Evidencia-se toda carência no processo formativo tanto da professora quanto da vice-diretora ao que refere à educação integral e o que ofertar aos alunos que permanecem por mais quatro horas e meia no contraturno escolar.

6.3. Momento da avaliação

Somente agora estou dando conta da quantidade de registros que produzi no período em que estive no PEI, e a cada momento que retomo estes registros me vem a sensação de estar em uma roda gigante, onde a brisa hora bate suave trazendo boas lembranças, hora a descida causa frio na barriga diante da leitura das escritas dos professores dizendo “ei! Estamos aqui aguardando suas diretrizes!” E mais ainda, hora esta roda gigante gira ao contrário impossibilitando de ter uma visão daquilo que está vindo atrás! Mas vamos contextualizar o percurso.

Ao final de 2019 estive reunida com uma das vice-diretoras da escola sede e ela me apresentou uma avaliação contendo 10 questões, sendo cinco de múltiplas escolhas e outras cinco dissertativas. Fora uma avaliação elaborada pela equipe gestora cujo intuito era aplicar na escola sede e assim fui convidada a aplicar no PEI. Recordo em ler a avaliação e pontuar sobre as questões que nenhuma delas era específica ao PEI, mas a outra vice-diretora recomendou que eu aplicasse assim mesmo enfatizando aos professores que respondessem considerando o espaço trabalhado, ou melhor, as oficinas desenvolvidas em 2019. Assim conduzi as orientações quanto ao preenchimento das avaliações para os 14 docentes que atuaram neste ano letivo com as oficinas no PEI. Destes, dois docentes estavam afastados, sendo uma licença prêmio e uma licença saúde.

Apresento, na forma de quadro, as cinco primeiras questões (de múltiplas escolhas) contendo as respostas dos doze professores participantes, tendo como disparador para as respostas: Considerando os dias trabalhados, faça uma reflexão sobre os seguintes aspectos:

Quadro 9: Avaliação aplicada aos docentes em 2019 (Parte 1)

Questões	Sempre	Frequentemente	Raramente	Nunca
1. Estou sendo organizado quanto ao eu trabalho, mantendo a entrega do diário de bordo, cadernetas, planejamento e demais documentos dentro do prazo que me foi passado?	06	06	0	0
2. Elaboro com antecedência meu plano de aula, pesquisando e estudando o conteúdo previsto, bem como utilizando materiais diversificados em sala de aula?	09	03	0	0
3. Participei das HTPC de forma ativa, colaborando com os assuntos discutidos e com as trocas de experiência entre meus colegas?	08	02	0	02
4. Busquei o aprimoramento profissional por meio de cursos, leituras, simpósios, congressos ou outras formas de atualização?	06	04	01	01
5. Estou mantendo um bom relacionamento com todos os integrantes da equipe escolar, zelando pela ética e respeito dentro do ambiente de trabalho?	11	01	0	0

Fonte: Arquivos pessoais, compilados a partir da avaliação aplicada aos docentes em 2019.

Em relação as outras cinco questões dissertativas, apresento as respostas abaixo, não revelando o nome dos docentes, mas sim as oficinas com as quais atuaram em 2019, considerando que alguns professores atuavam em mais que uma turma com uma mesma oficina e outros tiveram duas oficinas distintas atribuídas.

Quadro 10: Avaliação aplicada aos docentes em 2019 (Parte 2)

Questão nº 6:	Em relação à sua turma, quais são seus objetivos, desafios, desassossegos ou frustrações que influenciaram ou impulsionaram o seu trabalho? Quais aspectos você considera que precisa rever ou manter?
----------------------	---

Oficina: Alfabetização e Letramento (manhã)	Os objetivos da oficina foram atingidos, houve a evolução dos alunos em relação a leitura e escrita. Os desafios foi procurar ministrar aulas dinâmicas que pudessem despertar o interesse dos alunos e que fossem diferentes do que vivenciam em sala de aula regular. As frustrações foi lidar com a falta de limites de alguns alunos, no qual tive que parar as atividades para mediar e em algumas vezes não tive retorno, mesmo utilizando várias estratégias que envolveram: conversa, afetividade, reflexão dos atos. Manter as dinâmicas das aulas onde os alunos participem cada vez mais, trazendo seus conhecimentos prévios e refletindo sobre os mesmos, trabalhar mais portadores sociais principalmente os que envolvem meios tecnológicos, como computador, celular e máquina fotográfica.
Oficina: Alfabetização e Letramento (tarde)	Tanto na turma 4 como na 5, acredito que o maior desafio foi o comportamento dos alunos. Buscar atividades para mantê-los focados, tentar manter a harmonia e envolvimento nos dois grupos. A frustração aparecia quando as crianças não “gostavam” das atividades tanto quanto eu esperava. Meu objetivo é aprender a adaptar atividades para atender às necessidades dos alunos, aprender a “improvisar” quando o planejado não dá certo.
Oficinas: Alfabetização e Letramento / Jogos Matemáticos (tarde)	Os objetivos a serem alcançados são os avanços na leitura, na escrita, integração dos alunos, autonomia, desenvolvimento intelectual, ampliação do vocabulário, respeito mútuo, entretenimento e estímulo aos interesses de cada um. Os desafios são muitos, pois entreter e conseguir que tenham interesse pelas atividades propostas numa turma heterogênea em todos os sentidos idades e conhecimentos, requer muita habilidade. Porém diante de tantas diferenças foi possível conciliar e estimular o interesse e a participação de cada um. Sei que preciso buscar formação para trabalhar nas oficinas. Entendo que deva ser um trabalho diferente da sala de aula, mas para isso também é necessário ser oferecido condições para que o processo ocorra de maneira mais tranquila como materiais, ambiente, acesso às tecnologias. Não que as condições atuais sejam ruins, mas precisam ser melhoradas.
Oficina: Jogos Matemáticos (tarde)	Acredito que um bom planejamento tenha sido essencial para o bom andamento do trabalho, importante manter sempre essa organização. Sobre os desassossegos, creio que em certos momentos as crianças ficam muito cansadas por terem uma jornada de tempo integral e em alguns momentos, isso influencia no desempenho dos mesmos.
Oficina: Jogos Matemáticos (manhã)	Os objetivos para ambas as turmas, (cada qual com sua especificidade) foi trabalhar jogos cooperativos que possibilitassem questionamentos matemáticos assim como jogos competitivos que proporcionassem aos estudantes alcançarem os direitos de aprendizagem, (números e operações, geometria, grandezas/medidas e tratamento de informações e localização e vistas). Quanto aos desafios posso citar a turma um, onde o tempo de concentração inicialmente era pequeno, sendo necessário em alguns momentos introduzir mais jogos no decorrer das aulas. Com relação às regras dos jogos, não era possível aplica-las na totalidade. Apesar de conversarmos sobre todas, eram introduzidas nas jogadas apenas as mais básicas, pois precisavam de mais tempo para compreender cada passo na prática. Com a turma dois, posso citar como desafio, o aluno especial. Foi necessário aprender a trabalhar com o mesmo. Porém o trabalho fluiu bem com ambas as turmas. Como aspectos a rever ou a manter, posso dizer que manteria o trabalho mais colaborativo, onde as crianças podem participar do planejamento das aulas dando sugestões e a

	rever, talvez a organização da sala de aula, visto que pode ser tanto em duplas, como em trios, quartetos ou individual.
Oficina: Educação Física Recreativa (manhã)	Turma 1: Que os alunos cooperem mais com os colegas, desenvolva as habilidades motoras básicas, orientação espacial e temporal, jogos populares e brincadeiras de lutas adaptadas. Turma 2: Cooperação, Psicomotricidade, orientação espacial e temporal e esporte de iniciação. E para as duas turmas aprimorar mais as atividades desenvolvidas com mais atividades.
Oficina: Educação Física Recreativa (tarde)	O maior desafio com as turmas 3 e 4 quando cheguei foi em relação ao comportamento, acredito que obtive bons resultados com as turmas, sempre conversamos no início das aulas e fazíamos nossos combinados, e deu resultados positivos me motivando cada dia mais, as aulas estavam acontecendo em harmonia, com poucos casos de mal comportamento.
Oficina: Educação Física Recreativa (tarde)	A turma em relação às capacidades motoras todos possuem um repertório bom e que conseguiram realizar todas as atividades. O maior desafio foi o comportamento entre alguns alunos, haviam bastante desentendimento entre eles, porém o relacionamento melhorou durante o ano. Preciso elaborar mais atividades que mantenham os alunos unidos e com espírito de equipe.
Oficina: Meio Ambiente e Valores (manhã)	Em relação a expectativa da turma eu fui surpreendida, pois é uma turma que aceitou as propostas e deram ideias e praticaram. Os aspectos a serem mantidos serão os de valores, respeito com si e com o outro e uma boa convivência no ambiente escolar.
Oficinas: Meio Ambiente e Valores / Atividades Culturais (manhã)	Bom eu não tinha troca de turma, sempre a turma 1, então acho que algumas crianças me “cansaram”. Foi talvez um ponto negativo, não haver essa troca de crianças. Para o próximo ano é um ponto a ser revisto. Também não me identifiquei com a oficina “Atividades Culturais”, pode ser pelo seu formato (4 aulas seguidas), por poucos materiais disponíveis e o espaço não contribuir em nada.
Oficinas: Meio Ambiente e Valores / Atividades Culturais (tarde)	A única frustração que tive foi em relação às aulas de atividades culturais, todas no mesmo dia, tornando cansativo demais para todos.
Oficina: Atividades Culturais (tarde)	Resgatar os valores culturais e humanísticos na construção da cidadania e como parte de uma sociedade. Promover atividades culturais incentiva o conhecimento da cultura popular. Desafios, desassossegos e frustrações existem para nos tirar do nosso comodismo. Se algo tiver meu sossego em relação ao desenvolvimento do meu trabalho, considero importante, para partir para novas pesquisas, novas estratégias. E isso foi o que não faltou nessa oficina. Por ser uma oficina relacionada à cultura. A preocupação em saber se os objetivos do alunado se identifica com os meus objetivos e desenvolver os temas de acordo com as suas expectativas e da direção do Projeto. Uma frustração é a falta de tempo para pesquisar e preparar estratégias diferenciadas para enriquecer o meu trabalho. O que precisa ser mantido é o compromisso em fazer a diferença na vida dos nossos alunos. Vejo esse compromisso por parte de toda equipe envolvida nesse trabalho.

Fonte: Arquivos pessoais, compilados a partir da avaliação aplicada aos docentes em 2019.

A questão convida os professores a olharem para suas turmas e relacionar com o trabalho realizado. Foi possível observar que a questão de relacionamento,

comportamento dos alunos vieram à tona, com apontamentos sobre a permanência do dia todo na escola, como sendo um disparador para os conflitos. Também foi possível observar que há professores que demonstram preocupação com os conflitos dos alunos e buscam alternativas, nas oficinas, como forma de trabalho. Outros ainda pontuam sobre si, desconsiderando totalmente o educando, falando sobre suas dificuldades de trabalho, atrelando falta de espaço e materiais. E sobre a Educação Integral? Infelizmente não houve menção apenas o tempo de permanência integral do aluno; também não houve considerações sobre o novo modelo de trabalho oferecido aos alunos – as oficinas, mais professores, mais atividades e menos recreação por parte dos agentes educacionais. Preocupação com os conteúdos a serem trabalhados, a necessidade de formação destes professores com o propósito de ir além das atividades a serem realizadas, mas algo que caracterize a Educação Integral. Seria um desafio pensar sobre a Educação Integral e a proposta de trabalho com as oficinas?

No próximo quadro, trago os apontamentos dos professores, novamente por oficina, considerando a atuação da vice-diretora no PEI:

Quadro 11: Avaliação aplicada aos docentes em 2019 (Parte 3)

Questão nº 7:	Em relação à atuação da vice-diretora (atendimentos em HTPI; observações, orientações e apoio sobre o trabalho desenvolvido em sala de aula; leitura de diários de bordo e demais aspectos relevantes), quais são as críticas, sugestões e/ou elogios que gostaria de fazer.
Oficina: Alfabetização e Letramento (manhã)	Sempre esteve a disposição para sanar as dúvidas e contribuir para com o trabalho pedagógico em sala de aula, orientando e propondo sugestões que agregaram no meu conhecimento, que foram fundamentais para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula.
Oficina: Alfabetização e Letramento (tarde)	Sempre muito atenciosa, esclarecendo possíveis dúvidas, dando sugestões e, inclusive, ajudando com atividades e dicas.
Oficinas: Alfabetização e Letramento / Jogos Matemáticos (tarde)	A vice-diretora, sempre se mostrou pronta e disposta a auxiliar-nos nas necessidades do dia a dia. Conduziu muito bem a equipe, tanto de professores como funcionários do projeto. Aberta ao diálogo em qualquer situação. Se prontificou a ajudar e esclarecer dúvidas quanto ao trabalho em sala, como nas atividades extraclasse. Buscou muitas vezes incrementar e diversificar as atividades do projeto com passeios culturais como teatro, visita à biblioteca itinerante e visitas a lugares importantes da cidade como Lago Azul, Floresta Estadual, Museu Amador Bueno da Veiga, Corpo de Bombeiros. Só tenho elogios à (nome da vice-diretora), que tenho certeza, se desdobrou para conduzir o seu trabalho da melhor maneira possível. Os diários de bordo sempre foram lidos e deixados comentários ao que foi realizado e ao que estava por ser com sugestões de maneira agradável e respeitosa. Obs. De vez em quando nos lembrando de entregá-los, rsrs...

Oficina: Jogos Matemáticos (tarde)	Sem críticas ou sugestões à vice-diretora (PEI), fui muito bem amparada e orientada quanto as minhas obrigações e atividades, sobre recados, sempre fui bem informada. Só elogios!
Oficina: Jogos Matemáticos (manhã)	A vice-diretora esteve sempre presente no cotidiano da sala de aula e nos momentos de HTPI, orientações e afins, sempre muito coerente e atenciosa. Assim não se faz necessário apontar críticas ou qualquer sugestão.
Oficina: Educação Física Recreativa (manhã)	Em relação a vice-diretora tive todo o apoio e as orientações necessárias, tanto para o desenvolvimento das minhas aulas, nos HTPI do projeto desenvolvido na Lagoa Seca e tanto quanto tinha algum problema com alunos nos aspectos de bagunça nas aulas e falta de respeito com os colegas e professor sempre resolvia da melhor maneira possível, não tendo nada que reclamar só agradeço pelo apoio e acolhida que tive.
Oficina: Educação Física Recreativa (tarde)	Em relação a vice-diretora só elogios me recebeu de braços abertos, sempre me orientou em tudo, me deu sugestões de atividades me deixou confiante para realizar os planejamentos das atividades.
Oficina: Educação Física Recreativa (tarde)	A vice-diretora durante o ano sempre esteve presente e disposta a ajudar no que fosse necessário.
Oficina: Meio Ambiente e Valores (manhã)	Só elogios, prontamente para atender as minhas dúvidas, ajudando com ideias e auxiliando junto com a turma da sala.
Oficinas: Meio Ambiente e Valores / Atividades Culturais (manhã)	Sempre pronta para desenvolver seu papel, pessoa muito organizada com todos os documentos do docente.
Oficinas: Meio Ambiente e Valores / Atividades Culturais (tarde)	Sempre tive apoio e orientação que precisei.
Oficina: Atividades Culturais (tarde)	Parabenizo a vice-direção pelo trabalho desenvolvido em todos os seus aspectos.

Fonte: Arquivos pessoais, compilados a partir da avaliação aplicada aos docentes em 2019.

Aqui lembrando de minha atuação na vice-direção relembro os elogios de cada professor, uns mais diretos outros trazendo lembranças adoráveis! No entanto, quando assumo o lugar de pesquisadora, novamente passo a questionar: Educação Integral fazia parte do repertório do grupo? Para a vice-diretora havia clareza quanto ao seu trabalho considerando ser aquele um espaço para o desenvolvimento da educação integral dos educandos e seus professores?

No quadro seguinte, os professores são convidados a avaliar o diretor e as vice-diretoras, lembrando que a equipe gestora era composta por um diretor, 3 vice-diretoras e 2 professoras coordenadoras:

Quadro 12: Avaliação aplicada aos docentes em 2019 (Parte 4)

Questão nº 8:	Em relação à atuação da direção (diretor e vice-diretoras: acompanhamento do funcionamento e organização da escola; documentações em geral; apoio aos casos de indisciplina e/ou aspectos pedagógicos; orientações e acesso a comunicados e documentos enviados pela SME; demais aspectos relevantes), quais são as críticas, sugestões e/ou elogios que gostaria de fazer.
Oficina: Alfabetização e Letramento (manhã)	Em relação a equipe gestora foi democrática em passar os recados, comunicados e orientações da Secretaria, soluções de situações que aconteciam no cotidiano escolar com ética e bom senso.
Oficina: Alfabetização e Letramento (tarde)	Sugiro que haja um maior envolvimento da direção para com o PEI, eu o Projeto seja cada vez mais incluído nas atividades da U.E.
Oficinas: Alfabetização e Letramento / Jogos Matemáticos (tarde)	Quanto às documentações em geral, a (nome da vice-diretora) demonstrou atenção e cuidando, deixando-nos a par de tudo o que é importante e necessário e cobrado de nós (professores) também a organização dos mesmos. Orientações e comunicados da SME sempre foram passados de forma precisa através de leituras e assinaturas. Sempre esteve presente quando solicitada a resolver algum conflito ou indisciplina de alunos. Só tenho a elogiar a organização e atuação da nossa vice-diretora (nome da vice-diretora).
Oficina: Jogos Matemáticos (tarde)	Sem críticas ou sugestões à direção também, todas as minhas dúvidas e solicitações foram respondidas e atendidas, me sinto muito bem amparada para a realização do meu trabalho.
Oficina: Jogos Matemáticos (manhã)	Sempre que se fez necessário a direção da escola esteve presente, não cabendo aqui qualquer crítica ou sugestão.
Oficina: Educação Física Recreativa (manhã)	Em relação a direção (diretor e vice-diretoras) algumas vezes que vi no projeto sempre solícito e pronto para resolver os problemas.
Oficina: Educação Física Recreativa (tarde)	Sempre tive acesso aos comunicados e documentos, está sempre tudo organizado, sempre fui atendida nos casos de indisciplina me dando suporte a tudo.
Oficina: Educação Física Recreativa (tarde)	Não tive contato com o diretor, apenas com a vice do PEI.
Oficina: Meio Ambiente e Valores (manhã)	Em relação a organização de documentação, apoio de indisciplina muito atencioso e prontamente a ajudar a qualquer momento. Fui muito bem acolhida nesse projeto.
Oficinas: Meio Ambiente e Valores / Atividades Culturais (manhã)	Nessa nova gestão a estrutura hierárquica, passou despercebida, mas não de uma forma negativa. Vocês têm um modelo de gestão que ressalta a prática coletiva do diálogo, garantindo a participação da equipe em todos os momentos e decisões. Para mim, foi uma grande mudança! Me sinto confortável em procurar vocês para tirar dúvidas ou até mesmo fazer algum apontamento, sabendo que vou ser ouvida. A gestão escolar tem

	como uma de suas funções integrar todos os setores da escola, partindo do pressuposto, que todos terão voz para contribuir com opinião, sugestões e críticas e para mim esse é um ponto forte desta gestão. Vamos em frente, tivemos momentos ruins, mas superamos!
Oficinas: Meio Ambiente e Valores / Atividades Culturais (tarde)	Percebo uma falta de aproximação entre a gestão da sede com a do PEI.
Oficina: Atividades Culturais (tarde)	Estive mais perto da vice-direção, mas creio que todas as decisões foram tomadas em conjunto com a equipe gestora. Acredito que apesar das dificuldades tudo foi desenvolvido da melhor maneira possível.
Fonte: Arquivos pessoais, compilados a partir da avaliação aplicada aos docentes em 2019.	

Quanto a esta questão percebo várias posições dos professores: alguns se colocando na condição de neutros, onde tudo está de acordo, outros pontuando sobre o distanciamento do diretor em relação ao trabalho realizado no PEI, outros entendendo que a função do diretor é cuidar e atuar nos casos de indisciplina dos alunos e por fim, nada voltado ao trabalho realizado à Educação Integral. Será que a pergunta foi pontual ou esteve voltada para as atribuições do diretor quanto ao seu papel de administrador considerando que o pedagógico não foi mencionado por nenhum professor.

Dando sequência as questões, chega o momento de os professores manifestarem suas opiniões quanto a formação continuada.

Quadro 13: Avaliação aplicada aos docentes em 2019 (Parte 5)

Questão nº 9:	Pensando em sua formação continuada, que atividades e temas você gostaria que fossem trazidos para as reuniões de HTPC, ou até mesmo nos HTPI?
Oficina: Alfabetização e Letramento (manhã)	Que houvesse um momento maior de trocas sobre as práticas entre as professoras do projeto em relação as oficinas.
Oficina: Alfabetização e Letramento (tarde)	Como trabalho com Alfabetização e Letramento, gostaria de ver algo ligado a esse tema. Palestras, trocas de ideias com professores que atuam nessa área que tem mais experiência.
Oficinas: Alfabetização e Letramento / Jogos Matemáticos (tarde)	Gostaria de discutir e ler sobre como desenvolver trabalhos com alunos em grupos. Formar equipes.
Oficina: Jogos Matemáticos (tarde)	Acho muito interessante quando os professores da casa compartilham seu trabalho, dividindo ideias e compartilhando sugestões. Mesmo com a

	nossa página no Facebook, que já exerce essa função, a apresentação presencial é essencial e diferenciada.
Oficina: Jogos Matemáticos (manhã)	As HTPC e HTPI sempre que possível trouxeram atividades e temas que contribuíram para o nosso fazer pedagógico, porém posso dizer que seria interessante trazer também nossos teóricos para leitura e debate/considerações como maneira de sempre nos manter “conscientes” daqueles que permeiam/direcionam a nossa prática pedagógica.
Oficina: Educação Física Recreativa (manhã)	Se possível trazer uma Psicóloga para dar uma palestra, trocas de experiências entre os professores e nas HTPI já fazemos alguns combinados a respeito de alguns alunos tentar conseguir algumas estratégias a mais para que eles participem mais das aulas.
Oficina: Educação Física Recreativa (tarde)	Acredito que a forma que acontecem os HTPC e HTPI acrescentam bastante na minha formação pois existe uma troca de experiência bem legal com os outros professores, aprendi bastante em cada assunto abordado, pois sempre presto muita atenção nas opiniões diferentes. Independente do tema temos que estar atentos a aprender cada dia mais.
Oficina: Educação Física Recreativa (tarde)	Realizo HTPC em outra escola.
Oficina: Meio Ambiente e Valores (manhã)	Formação continuada, leituras e temas dos projetos a serem trabalhados.
Oficinas: Meio Ambiente e Valores / Atividades Culturais (manhã)	Nossas HTPC são muito curtas, para que houvesse maior aproveitamento teríamos que voltar ao formato antigo (2 horas aulas), mas sempre foi proposto assuntos atuais. Mas fica minha sugestão para novas leis e autores.
Oficinas: Meio Ambiente e Valores / Atividades Culturais (tarde)	Trabalho com temas foi positivo, gostaria de dar continuidade.
Oficina: Atividades Culturais (tarde)	A indisciplina na sala de aula e a continuação de troca de experiências.

Fonte: Arquivos pessoais, compilados a partir da avaliação aplicada aos docentes em 2019.

Neste momento de interpretação de dados, quando retomo a leitura das escritas diante da pergunta proposta, algo me deixou indignada: estando todos atuando com o propósito de oficinas e educação integral, não houve uma única menção quanto aprofundar os estudos sobre a temática. Percebo que os professores buscam constantemente pelas trocas de experiências, se preocupam constantemente com a indisciplina e em encontrar formas para o fazer pedagógico, em específico, na realização de atividades. Alguns professores pontuam sobre a necessidade de conhecer autores, referenciais teóricos, mas nenhum aponta para a Educação Integral e as relações que podem ser estabelecidas aos educandos pensando em seu desenvolvimento integral.

Quem seria esse professor que atua em uma escola de período integral? Sua concepção, formação, atuação, a maneira como planeja suas atividades e quais suas considerações com o educando de período integral.

E para finalizar, os professores tiveram um espaço livre para seus comentários, observações sendo que alguns optaram em não registrar nada.

Quadro 14: Avaliação aplicada aos docentes em 2019 (Parte 6)

Questão nº 10:	Comentários gerais:
Oficina: Alfabetização e Letramento (manhã)	Agradeço pelo acolhimento de todos e por fazerem parte da minha vida profissional
Oficina: Alfabetização e Letramento (tarde)	Trabalhar no PEI foi uma experiência bem diferente do que já fiz. Em alguns momentos foi difícil, pois me faltaram ideias (ou experiência) mas provavelmente exercerei um trabalho melhor no próximo ano devido ao que já aprendi.
Oficinas: Alfabetização e Letramento / Jogos Matemáticos (tarde)	(nome da vice-diretora) foi um prazer poder trabalhar com você. Não gostei do meu horário, rs, mas tudo foi superado ao poder estar no seu projeto. Aprendi muitas coisas com você. Só tenho a agradecer a você e toda a equipe.
Oficina: Jogos Matemáticos (tarde)	Não registrou comentários
Oficina: Jogos Matemáticos (manhã)	Fico feliz em ter participado desta equipe e espero poder voltar no próximo ano. São pessoas muito humanas, como humana a escola deve ser!
Oficina: Educação Física Recreativa (manhã)	Gostaria se possível levar meus alunos para conhecer o Sesi, Unesp e desenvolver atividades nas suas dependências.
Oficina: Educação Física Recreativa (tarde)	Adorei a oportunidade de trabalhar com vocês. Gratidão!
Oficina: Educação Física Recreativa (tarde)	Não registrou comentários
Oficina: Meio Ambiente e Valores (manhã)	Estão de parabéns a todos do projeto, um local acolhedor, respeitoso. Uma organização em documentação, em materiais, em limpeza. Um ambiente agradável para se trabalhar.
Oficinas: Meio Ambiente e Valores / Atividades	Não registrou comentários

Culturais (manhã)	
Oficinas: Meio Ambiente e Valores Atividades Culturais (tarde)	Não registrou comentários
Oficina: Atividades Culturais (tarde)	Não registrou comentários

Fonte: Arquivos pessoais, compilados a partir da avaliação aplicada aos docentes em 2019.

Diante de tudo o que foi trazido pelos professores, o desejo em voltar a trabalhar no PEI ficou evidenciado. Existe um agradecimento de modo geral a todos e a tudo o que foi realizado, mas senti falta de alguém em específico: as crianças. Embora a questão não estivesse voltada para as crianças, mas ela estava aberta a qualquer comentário. Será que ao final as crianças tornaram-se invisíveis no espaço que ocupam em tempo integral? Ou só aparecem para dizer que são indisciplinados?

6.4. As produções dos alunos

Convidar os alunos a escreverem sobre o PEI, foi uma das maneiras de dar voz aqueles que frequentam este espaço, ou melhor que permanecem por mais quatro horas do seu período de aulas regulares no contraturno escolar. Todos os alunos mais velhos foram convidados a produzir a escrita, no entanto, nem todos aceitaram o convite e explicarei o provável motivo na sequência. A escolha pelos alunos mais velhos se deu em virtude de terem tido maior contato com o PEI e por já estarem alfabetizados, sendo produtores de textos.

No ano de 2020, os alunos que frequentavam o Programa Educação Integral – PEI, cuja matrícula corresponde aos 4º e 5º anos na escola regular, foram convidados a produzirem um texto a partir das seguintes questões:

1. O que o PEI representa para você?
2. Quanto tempo está no PEI?
3. Está sentindo falta do PEI? Do que sente mais falta?
4. Quando tudo passar e voltarmos presencialmente, o que gostaria de fazer?

Como já apresentado anteriormente, em virtude da Pandemia COVID-19, o PEI teve suas atividades presenciais suspensas no ano de 2020 e 2021, e as famílias foram orientadas a retirar atividades impressas no PEI ou em alguns momentos na própria

Unidade Educacional sede do PEI. Como forma de comunicação com estas famílias, as informações eram divulgadas por meio de cartazes nos portões e ligações telefônicas. Entre março e julho de 2020, houve total paralização das atividades na Rede Municipal e apenas a equipe gestora manteve contato com a Secretaria Municipal da Educação por meio de reuniões online, onde éramos informados sobre as ações a serem realizadas. Foram necessárias várias adequações em virtude da suspensão das atividades, e a Secretaria da Educação realizou alteração no calendário letivo, antecipação do recesso e férias escolares, redução quanto ao cumprimento dos 200 dias letivos, e somente no final do mês de agosto de 2020 iniciamos reuniões online com os professores orientando-os sobre a elaboração e posterior entrega de atividades aos pais visando a conclusão do ano letivo, em específico do Ensino Fundamental, pois o PEI permaneceu fechado e sem entrega de atividades e os professores do PEI, foram inseridos nos grupos de trabalho da escola sede.

Foram meses muito conturbados para todos, as incertezas estavam sempre presentes, reuniões infundáveis, grupos de trabalho foram criados via WhatsApp, assim como grupos com os pais considerando ser esta uma ferramenta de comunicação rápida e acessível a grande maioria das famílias, ligações telefônicas diárias aos familiares que não tinham acesso aos grupos, comunicados via cartazes nos portões da escola, envio de e-mails constantes, assim como não ter horário para responder mensagens nos grupos, pois nossa preocupação era que todos estivessem sendo informados e orientados para as ações que estavam sendo realizadas.

Final de setembro de 2020 as atividades impressas começaram a ser entregues aos pais na escola sede, tudo na forma de rodízio escalonado para que não houvesse aglomerações, tudo conforme orientações da SME. E os professores do PEI? Estes no apoio dos professores da escola sede, elaborando atividades, auxiliando nas entregas e nas devolutivas, participando das reuniões online.

Janeiro de 2021, continuidade do calendário letivo de 2020 ainda no formato online com entrega de atividades não presenciais nas escolas. Troca de administração municipal, nova equipe na Secretaria da Educação, mas o retorno presencial ainda não autorizado e continuávamos no formato online conforme ano anterior. Diante da composição da nova equipe pedagógica junto a SME, elaborei um projeto e me inscrevi

como candidata à função de Coordenadora do Ensino Fundamental²⁹ e Programa Educação Integral, a qual fui aprovada após entrevista com a Secretária da Educação e a Coordenadora Geral do Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico – CAP, iniciando minhas atividades em março de 2021. Assim, me desliguei da função de vice-diretora do PEI, mas mantive o vínculo com a equipe gestora considerando a continuidade da pesquisa.

Diante das novas diretrizes da SME para o ano letivo de 2021, os professores do PEI passaram a elaborar atividades não presenciais e solicitar que as famílias retirassem tais atividades no prédio do PEI. Ciente deste envio de atividades, entrei em contato com a nova vice-diretora pedindo autorização para o envio de uma carta aos pais, em específico dos alunos dos 4º e 5º anos matriculados no PEI, convidando seus filhos a produzirem uma escrita ou desenho considerando as questões norteadoras apresentadas no início deste capítulo. Foram enviadas aproximadamente 25 cartas convites, considerando os pais que estavam retirando atividades no PEI, no entanto retornaram 9 escritas, conforme apresentadas abaixo.

Vários foram os pedidos realizados pela nova vice-diretora quanto as escritas e aos poucos foram retornando ao PEI juntamente com as devolutivas das atividades não presenciais, sendo que a última escrita teve acesso em setembro de 2021, quando houve o retorno presencial dos alunos nas escolas, no formato de rodízio escalonado e não obrigatório.

Vale pontuar, como já referido que a coleta de todos os materiais aqui apresentados fora submetidos ao Comitê de Ética³⁰ e os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Utilizarei de nomes fictícios dos alunos considerando a necessidade de preservar identidades.

A seguir as escritas dos nove alunos que entregaram o material solicitado.

Nome: NAYARA	
Idade: 9 anos	Série: 4º ano – Turma 4 PEI
Escola de origem: Antônio Sebastião da Silva	

²⁹ A função de Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental eu já havia exercido no período de 2009 até 2016 junto ao Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico – CAP. Neste período não havia uma coordenação para o Programa Educação Integral e na gestão atual (2021 a 2024) foi acrescida tal função juntamente com a coordenação do Ensino Fundamental.

³⁰ Parecer Consubstanciado do CEP aprovado conforme nº 4.140.488 em 07 de julho de 2020.

O PEI me representa educação e aprendizado, gosto muito de aprender coisas novas e brincadeiras além de aprender como lidar com os amigos.

Estou a dois anos e sinto muita falta das atividades, amigos, professores e também brincadeiras.

Quando tudo passar, quero muito aproveitar o tempo perdido, brincando e aprendendo muito mais.

Nome: JULIANA

Idade: 10 anos

Série: 5º ano – Turma 5 PEI

Escola de origem: Antônio Sebastião da Silva

Olá eu sou Juliana gosto muito do PEI. O PEI representa pra mim uma forma de brincar e estudar mais um pouco, faz 4 anos que estou no PEI, estou sentindo muita, mas muita falta do PEI, eu sinto falta de brincar com minhas amigas, também sinto falta de ver os professores... mas com a Covid 19 tudo mudou, temos que usar máscara e sempre usar álcool em gel e sempre lavar as mãos. Se pudéssemos voltar presencialmente gostaria de fazer aqueles passeios.

É isso tchau!

Nome: WILSON

Idade: 13 anos

Série: 5º ano – Turma 5 PEI

Escola de origem: Victorino Machado

Muita educação, muitas amizades, muita inspiração, muito amor, aprendi muitas coisas no PEI. O PEI é inspiração para as crianças eu aprendi coisas novas coisas que eu não sabia, conheci professoras muito legais. Eu entrei no PEI já faz 2 anos quando eu estava no 3º ano. Na sala da professora Tais ela me ensinou a ler muito, me ensinou a escrever, me ensinou a aprender português, mês ensinou Matemática, Ciências, História.

Eu sinto falta dos meus amigos, das professoras, sinto falta quando eu chego no PEI meus amigos ficam felizes, quando eu chego. Eu gostaria de fazer e descobrir mais coisas que eu não sei, dar um abraço nas professoras, comer frutas, fazer educação

física, aprender coisas novas com a professora de educação física e conhecer alunos novos no PEI.

Amo o PEI Victorino Machado.

Nome: EMÍLIA	
Idade: 10 anos	Série: 5º ano – Turma 5 PEI
Escola de origem: Victorino Machado	
<i>Pra mim o Projeto representa uma segunda escola. Porque aprendemos bastante coisas, porque o projeto não é brincadeira é igual a escola. É como se a gente tivesse uma segunda chance de aprender. Comecei no projeto no ano de 2020 quando com muito custo minha mãe conseguiu minha vaga, fui apenas 15 dias porque devido o que estamos vivendo no mundo precisou parar. Estou desde 2020 fora do projeto e já estamos vivendo em 2021 e tudo continua a mesma coisa. Sim estou sentindo falta do projeto porque fui muito pouco mais o pouco que eu fui já gostei. E o que eu mais gostava do projeto era das brincadeiras. Infelizmente esse é meu último ano, se o projeto não voltar até o final do ano eu não irei fazer nada. Porque o ano que vem não será mais para minha idade.</i>	

Nome: NATANAEL	
Idade: 11 anos	Série: 5º ano – Turma 4 PEI
Escola de origem: Victorino Machado	
<i>Querida professora diretora Lu estou com saudades, dos monitores e do PEI também.</i> <i>O PEI para mim é um lar porque lá eu aprendi a jogar bola, fiz amizades, os monitores são bem legais, eles estavam dispostos para me atender.</i> <i>Eu estou no PEI desde 7 anos faz mais ou menos 5 anos que estou no PEI gosto muito de lá e a comida também.</i> <i>Sinto falta dos monitores, da coordenação e dos meus amigos, também da educação física, senti saudades do PEI, triste por não despedir dos meus amigos e espero reencontrá-los.</i> <i>Quando voltar ao normal não estarei mais lá, então ficará as lembranças foi legal e divertido aprender várias coisas conhecer amigos, mas seu eu ficasse, eu gostaria de abraçar todos, fazer as atividades e as brincadeiras.</i>	

<i>Beijos e abraços</i> <i>Natanael</i>
--

Nome: HENRIQUE	
Idade: 9 anos	Série: 4º ano – Turma 5 PEI
Escola de origem: Victorino Machado	
<i>O projeto representa para mim um lugar para fazer amigos e muito aprendizado eu fiquei muito triste com a notícia do Corona, eu estou no projeto desde 2018 e desde então já fomos para vários lugares legais e que nunca tinha conhecido e divertido, como a escola Agrícola foi uma ótima experiência, sim, eu sinto muita falta das aulas de educação física, dos jogos, etc., brincar muito com todos de lá.</i>	

Nome: RICARDO	
Idade: 11 anos	Série: 5º ano – Turma 5 PEI
Escola de origem: Victorino Machado	
<i>O PEI foi um lugar novo que eu entrei e quando entrei fiz amigos novos. E também fiquei lá tanto tempo que nem percebi que fiquei 2 anos lá, aí quando foi completando os dois anos começou a Pandemia aí ninguém pode ir mais e estou sentindo muita falta e estou sentindo falta das brincadeiras, brincar com meus amigos.</i> <i>Um grande abraço e um beijo do Ricardo.</i>	

Nome: ADRIANO	
Idade: 11 anos	Série: 5º ano – Turma 5 PEI
Escola de origem: Antônio Sebastião da Silva	
<i>O PEI representa um lugar para mim para brincar e estou no projeto faz um ano no PEI e eu sinto muita falta do projeto e se o projeto voltar eu gostaria muito muito de poder brincar novamente.</i>	

Nome: ANDREIA	
Idade: 11 anos	Série: 5º ano – Turma 5 PEI

Escola de origem: Antônio Sebastião da Silva

<i>O PEI é um lugar muito legal de estar com os meus amigos e os professores. Estou no PEI a 5 anos, pena que esse é o meu último ano. Sinto muita falta e quando tudo passar quero abraçar todo mundo.</i>
--

Que leitura é possível fazer da escrita das crianças? Quanta coisa está explícita ao mesmo tempo implícita nestas escritas, e em cada releitura que faço vejo o sentimento de cada criança sendo revelado, um retomar de lembranças ~~vem neste momento~~, um turbilhão de sentimentos, de dizer que talvez nem eu mesma tivesse ideia da dimensão do carinho e do vínculo que estas crianças estabeleceram com o PEI. E mais, as crianças sinalizaram, para nós professores e pesquisadores, o quanto nossas práticas precisam ser revisitadas, tarefa esta que não foi possível dizer na primeira leitura realizada por mim, mesmo considerando o lugar que ocupei, enquanto vice-diretora e agora assumindo a pesquisa. No GREEFA (Grupo de Estudos Escola, Formação e Alteridade) discutimos muito este movimento de estar com e na escola considerando todo espaço formativo que a mesma oportuniza. Nossas experiências do vivido são transformadas em produção de dados, nossos sentidos tornam-se mais aguçados na medida em que o diálogo no nosso grupo é estabelecido, valorizando assim o trabalho coletivo, onde a alteridade e a autoria são reconhecidas como enunciações, dando voz aos sujeitos e oportunizando escutas significativas. Estar nestes espaços (escola e GREEFA) ora enquanto pesquisadora, ora como vice-diretora compartilhando acontecimentos junto aos professores da Educação Básica, permitiu-me (trans)formar.

Várias foram as leituras realizadas em relação as escritas das crianças e de princípio o que aflorou foi a relação de sentimento das crianças com o PEI, a relação de pertencimento ao espaço e o estabelecimento de vínculos. Percebi que isso seria pouco, diante da riqueza das escritas trazidas pelas crianças, assim foi necessário aguçar o olhar e os ouvidos e o exercício coletivo que realizamos no GREEFA me levou a ampliar o olhar e novas leituras foram realizadas, num movimento ir e vir observando e trazendo situações que se reiteravam assim como situações despercebidas anteriormente, porém pela sua força ganhavam novos espaços. Isto só é possível a partir de um movimento de estranhamento perante ao que lia.

Posso dizer que em todas as escritas, sinto que há uma relação de confiança das crianças com o PEI, o que pode ser evidenciado na escrita da Juliana, Emília e Natanael quando dizem que “gosto muito do PEI”, “gosto muito de lá”. O PEI é visto pelas crianças como o lugar de acolhimento, pertencimento e aprendizagem, onde estabelece-se relações humanas e a valorização de si.

Outro aspecto trazido pelas crianças e bastante valorizado, é a questão das brincadeiras e do brincar; Adriano e Henrique falam sobre o ato de brincar como algo muito prazeroso, enquanto que Nayara, Juliana, Emília, Natanael e Ricardo trazem as brincadeiras como uma forma de aquisição de aprendizagens, onde o lúdico se faz presente, algo que respeita e valoriza a fase de “ser criança”. No entanto, algo chamou minha atenção quando Emília, que pouco frequentou o PEI (apenas 15 dias) considerando a conquista pela vaga e o início da pandemia, ressalta que “o projeto não é brincadeira é igual a escola”, algo revelador de que na escola não se brinca? Há apenas aquisição de aprendizagens, onde o brincar não se faz presente? Aqui ainda poderia acrescentar: o que será que significa brincar para as crianças, um momento para a socialização?

Algo mais trazido pelas crianças como prazeroso foram as atividades realizadas na Educação Física; seria este um outro momento para as brincadeiras? O prazer estaria condicionado ao espaço externo, estar fora da sala de aula? O corpo em movimento diante do tempo que passam na escola, fora de casa? Inclusive Natanael e Henrique enfatizam sobre o sentir falta da Educação Física, poderia ser interpretado como a importância da interação com os amigos e os professores desta oficina?

Poucas crianças citaram algo relacionado ao conteúdo; apenas Wilson se refere as suas aprendizagens atreladas aos componentes curriculares: “Na sala da professora Tais ela me ensinou a ler muito, me ensinou a escrever, me ensinou a aprender português, me ensinou Matemática, Ciências, História”. As escritas estão mais voltadas ao aprender coisas novas, algo que pode ser compreendido para além dos conteúdos e dos sentimentos disparados no PEI (amizade, amor, inspiração, afeto, tristeza pela chegada da COVID-19). Uma aprendizagem que não será “cobrada” no formato de avaliação como ocorre no ensino regular; a aprendizagem ocorre por meio das brincadeiras que eles tanto pontuaram anteriormente.

Ainda com a questão da aprendizagem, Emília afirma em relação ao PEI: “É como se a gente tivesse uma segunda chance de aprender”, eu me questiono, será que na escola damos apenas uma chance para que o aluno aprenda? Que chance seria essa,

considerando que a atenção na aprendizagem estaria voltada único e exclusivamente no educando. Ao mesmo tempo que agrada saber que há práticas (no PEI) reveladoras de experiências bem sucedidas, as falas de Emília nos levam a refletir o quanto o currículo desenvolvido nas escolas não é promotor da “primeira chance de aprender”. O que será que cabe em um currículo, um documento compreendido como oficial, composto por diretrizes, objetivos, metas, habilidades, competências e avaliação. Quanto ao que é ofertado no PEI para as crianças, como por exemplo, as brincadeiras, os passeios (que Juliana e Henrique falaram), o corpo em movimento, a interação, as relações de amizade e afetividade, podem ser consideradas ações extracurriculares?

Os registros das crianças colocam em cena as questões de currículo e nos convidam a pensar o que é uma escola em período integral. Seria como se tivéssemos duas escolas dentro de uma, ou seja, em um turno ofereço atividades curriculares e no contraturno realizo as atividades extracurriculares? E ainda, quais saberes são valorizados na escola que diferem daquilo vivenciado pelos alunos do PEI, considerando que boa parte dos que frequentam o PEI, são alunos oriundos da unidade sede.

Considerando o momento da aprendizagem passo a refletir sobre o momento da “ensinagem”³¹, pois tanto na escola quanto no PEI, os professores são Pedagogos e Especialistas. Se existem práticas distintas sendo oferecidas na escola e no PEI, poderia dizer que existe distinção entre a atuação dos Pedagogos na escola e no PEI? As escritas das crianças nos convidam a pensar sobre a responsabilidade que temos, enquanto professores, quanto ao planejamento, a realização e a avaliação das atividades que são desenvolvidas tanto no PEI quanto nas escolas.

No que tange o período da Pandemia as crianças também trouxeram algumas falas:

Nayara – [...] “Quando tudo passar, quero muito aproveitar o tempo perdido, brincando e aprendendo muito mais”.

Juliana – [...] “estou sentindo muita, mas muita falta do PEI... mas com a Covid-19 tudo mudou”.

Wilson – [...] “eu sinto falta dos amigos, das professoras”.

Emília – [...] “fui apenas 15 dias porque devido o que estamos vivendo no mundo precisou parar... se o projeto não voltar até o final do ano eu não irei fazer nada”.

Natanael – [...] “triste por não despedir dos meus amigos e espero reencontrá-los. Quando voltar ao normal não estarei mais lá, então ficará as lembranças”.

³¹ Este é um termo que circula entre os professores coordenadores quando, nos espaços formativos, dialogamos sobre os processos do ensino e aprendizagem.

Henrique – [...] “fiquei muito triste com a notícia do Corona”.

Ricardo – [...] “começou a Pandemia aí ninguém pode ir mais e estou sentindo muita falta”.

Adriano – [...] “se o projeto voltar eu gostaria muito de poder brincar novamente”.

Andreia – [...] “sinto muita falta e quando tudo passar quero abraçar todo mundo”.

Falas reveladoras de sentimento, das marcas que a Pandemia deixou, do tempo “roubado” em poder ser criança, do impacto causado em não retornar mais devido à idade, trouxe preocupação às crianças quanto as questões de saúde e ficar sem fazer nada. É possível olhar para tais escritas e afirmar que o PEI é um lugar que possibilita a garantia de direitos para essas crianças?

O que será que Wilson quer dizer quando fala sobre o “comer frutas” como algo prazeroso? Sabemos que nem todas crianças são adeptas as frutas, mas o momento das frutas me fez reviver memórias. Eram apenas 10 minutos ou um pouquinho mais, em que todas as crianças saiam das suas salas e iam para a área externa comer frutas as quais eram servidas pelos agentes educacionais. Enquanto isso os professores tomavam café e preparavam-se para as trocas de turmas e, na maioria das vezes, eu vice-diretora ficava junto das crianças acompanhando as rodinhas de conversas falando das atividades realizadas ou outras conversas alheias, os meninos correndo no campinho, alguns vindo me contar assuntos de casa, dos seus irmãos, do trabalho dos pais, as meninas com seus kits de beleza arrumando os cabelos e maquiando-se. Foram várias as vezes em que deixei que o tempo avançasse os 10 minutos pensando o quanto naquele espaço estávamos rodeados pela infância, e logo vinham os professores preocupados se já havia tocado o sinal para o retorno às salas, pois o tempo, este que marca nossa passagem adulta, seria insuficiente para as próximas atividades planejadas.

Não sei dizer se consegui através do olhar de arqueóloga, garimpar todas as preciosidades presente nas escritas das crianças. No entanto, elas me fizeram refletir o quanto ainda é necessário avançar nas questões das instituições, investir na formação dos profissionais que atendem os educandos em tempo integral, já que infelizmente a escolarização formal está muito evidenciada dentro desses espaços, sendo reprodutoras, não em sua totalidade, mas na maioria das vezes, das mesmas práticas proporcionadas na escola de ensino regular.

6.5. As produções dos pais/responsáveis

Assim como as crianças, os pais também foram convidados a produzir escritas, sendo que uma delas ocorreu no dia 20/02/2020 (antes da Pandemia) em uma reunião de pais tendo como pauta principal apresentar a equipe (professores, funcionários e a gestão), falar da organização geral do PEI, horário de entrada e saída, desenvolvimento das oficinas, material dos alunos, vestimentas, atividades à campo, atestados médicos, atualização cadastral, uso de medicamentos, higiene, alimentação, integração família-PEI e ouvir os pais quanto as suas dúvidas, sugestões e necessidades.

Foi realizada uma reunião única às 16h30 nas dependências do PEI com a presença dos pais do período da manhã e da tarde. Do total de 25 alunos matriculados no período da manhã, contamos com a presença de 12 pais/responsáveis, e dos 47 alunos matriculados no período da tarde estiveram presentes 30 pais/responsáveis. Posso dizer que foi uma participação bastante representativa, considerando que há pais/responsáveis que possuem filhos no período da manhã e tarde, avós representando mais que um núcleo familiar e vizinhos que são responsáveis por trazer e buscar crianças no PEI.

Os pais receberam uma pequena folha (1/3 de uma folha de sulfite), aqui posso relatar que o tamanho da folha fora pensado propositalmente, pois sei que muitos pais não possuem o hábito da escrita, sentem receio em colocar o que pensam no papel pois alguns acreditam que podem comprometer os próprios filhos ou mesmo perderem a vaga, outros não possuem escolaridade e ficam envergonhados quanto a própria escrita ou mesmo a tentativa dela, e outros ainda solicitaram para um outro pai escrever para ele enquanto fala o que deseja ser registrado alegando ter esquecido os óculos o que em alguns casos o fato verdadeiro é que não são alfabetizados. Neste sentido, uma pequena folha os convida a uma escrita breve!

Assim que os pais/responsáveis chegaram na reunião assinaram a lista de presença e receberam a pequena folha e enquanto realizava a reunião fizeram seus registros e solicitei que colocassem numa caixinha disposta na mesa. Eles foram orientados quanto colocar ou não seus nomes ou mesmo dos filhos/alunos e caso sentissem necessidade de ampliar suas escritas poderiam retirar mais papéis dispostos na mesa.

A questão norteadora das escritas foi: O QUE VOCÊ PAI/RESPONSÁVEL ESPERA DO PROJETO PARA SEU FILHO?

Escrita 1 (com identificação)

Bom até o momento não tenho o que reclamar do projeto. Minha filha passava muito tempo no celular, mas depois que está aqui ela mudou muito tem mais responsabilidade com as coisas e horário isso é muito bom graças ao projeto e isso é porque ela tem poucos dias aqui, mas creio que ela vai aprender muitas coisas boas aqui. Agradeço a vocês professores.

Escrita 2 (sem identificação)

Reforçar para as crianças tomarem cuidado com estranhos não aceitarem nada de desconhecidos. Ensinar para eles a sempre respeitar os coleguinhas e professores, pois ensinamos em casa, mas um reforço sempre é bem-vindo.

Escrita 3 (sem identificação)

Eu bem sei que meus filhos estão em boas mãos. São muito bem cuidados. Espero pro meu filho um grande crescimento. Não tenho nada a reclamar.

Escrita 4 (sem identificação)

Trabalho, brincadeiras envolvendo músicas, teatros.
Atividades com números, contas.

Escrita 5 (sem identificação)

Já acho bom o trabalho de toda a equipe, só espero a melhora nas atividades contra o Bullying.

Escrita 6 (sem identificação)

Espero um tempo de qualidade, com muitas brincadeiras e atividades.

Escrita 7 (sem identificação)

Eu acho bom.
Não tenho que reclamar.

Escrita 8 (sem identificação)

Que ele tenha um desempenho melhor, que aprenda ainda mais.

Escrita 9 (sem identificação)

Espero durante o horário que esteja no projeto que faça atividades diferenciadas contribuindo para o desenvolvimento e atividade física contribuindo para saúde também.
Que seja um aliado para aprender coisas diferentes.

Escrita 10 (sem identificação)

Meu filho se sente bem satisfeito por participar em todas as atividades do projeto.
Agradeço a todos professores e colaboradores pela forma como conduzem as atividades.

Escrita 11 (sem identificação)

Atenção
Comportamento.

Escrita 12 (sem identificação)

Entretenimento, atividade física isso melhora no desenvolvimento e conhecimento. Aprender a conviver em sociedade.

Escrita 13 (sem identificação)

Espero que ele aprenda mais coisas que saia daqui melhor do que entrou.

Escrita 14 (com identificação)

O projeto é ótimo, tanto no sentido de espaço físico, administração, ensino, comida boa.... Vocês são TOPS!

Agradeço a Deus de coração, mas, se houvesse um gramado e muitas árvores frondosas para fornecer sombra e quem sabe até frutos, ah, ficava mais que perfeito!
Apenas sugestão!

Escrita 15 (com identificação)

Eu sou vó do G. em nome dos pais dele eu espero um grande aprendizado e ele gosta muito de estudar aqui eu espero que cada dia ele aprenda mais pra no futuro estar melhor. Obrigada

Escrita 16 (sem identificação)

Gincanas para desenvolvimento da criança.
Compartilhar respeito na amizade, jogos, desenho, pular corda e amarelinha.

Escrita 17 (com identificação)

Coisas boas, aliás, ele já tá fazendo coisa boa. O I. depois que começou o projeto ele mudou muito e pra melhor.
Claro que as vezes tem que puxar a orelha. Mas ele é um menino muito bom. Com o projeto ajudou a mudar o comportamento dele.

Escrita 18 (sem identificação)

Só tenho a agradecer pois não tem lugar melhor pro meu filho. Espero que ele seja sempre educado, que ele continue sempre gostando de frequentar, apesar de não poder mais fazer a lição de casa seria bom se voltasse a fazer, assim ele teria ajuda das professoras.

Escrita 19 (sem identificação)

Boa tarde.
Que ele volte sempre bem para a casa, se divirta e passe o tempo bem longe do celular.

Escrita 20 (com identificação)

Por aulas de música, violão e outros instrumentos.
M. adora violão e bateria.

Escrita 21 (sem identificação)

Meu filho vai aprender muitas coisas.
Desenvolver mais, ter mais limite.

Escrita 22 (sem identificação)

Eu espero que ele seja feliz.

Escrita 23 (sem identificação)

Espero que ele desenvolva mais sua educação que o projeto seja um lugar que ele possa se envolver mais com outras crianças, que ele aprenda mais como um reforço para a escola.

Escrita 24 (com identificação)

Boa tarde!
Espero que cuide bem da minha filha.
Que ela aprenda com as diferenças do ambiente e pessoas.
Este é o primeiro ano dela aqui e por enquanto está me agradando muito espero que continue assim.
Minha filha gostou bastante do projeto espero que ela continue se dando bem aqui.



Hoje eu tenho que agradecer pelo carinho e cuidado. Um bom ano a todos!

Novamente, após a primeira leitura das escritas dos pais/responsáveis, fiz um filtro muito superficial e assim alguns aspectos foram reiterados como a relação de confiança estabelecida pelos pais/responsáveis em relação ao PEI, as aprendizagens voltadas aos conteúdos. Assim como no primeiro movimento realizado com a escrita dos alunos, foi necessário revisitar as escritas dos pais/responsáveis de modo que meu olhar fosse mudado e que eu pudesse sair desse lugar categorizador ao qual estava focada. Apresento assim, o que foi possível extrair das escritas.

Nas escritas 1, 3 e 7 aparece “não ter o que reclamar do projeto” – qual seria a intenção em colocar tal apontamento? O saber que pode reclamar, mas não quer; a ideia de que se reclamar posso perder a vaga do filho ou de fato está tudo caminhando bem? Talvez outras escritas possam complementar.

Dois pais pontuaram sobre a questão do uso do celular (escritas 1 e 19) enquanto estão no projeto as crianças estão longe do celular. Era um combinado não trazer celular para o projeto e quando uma criança trazia, logo vinham até minha sala e pediam para eu guardar, pois sabiam dos combinados. No entanto, também planejamos atividades em que o celular fora permitido trazer, onde os pais foram comunicados através de bilhetes explicando toda a dinâmica da proposta e aqueles que concordaram deixaram seus filhos trazer o celular no dia programado. Tivemos casos de não levar celular, pois o aparelho era de uso da família, o que não foi problema, pois a atividade foi organizada em grupo e todos puderam interagir. Enfim, o que será que o celular representa para os pais, uma forma de ocupar os filhos enquanto estão em casa? Por que no PEI deu certo o uso do celular, seria os combinados que foram estabelecidos entre adultos e crianças?

Dois pais comentaram acerca do período de tempo de estar no PEI. “Pouco tempo no PEI e já aprendeu coisas novas” (escrita 1); “Primeiro ano no PEI e está gostando bastante” (escrita 24). Vejo nestas escritas uma relação de confiança com o trabalho realizado e também uma relação de diálogo com os filhos, acompanham o dia a dia dos filhos. Quais seriam as coisas novas, das escritas não podemos inferir.

Em outras escritas aparece: “mas creio que ela vai aprender muitas coisas boas aqui” (nº 1); “que aprenda ainda mais” (nº 8); “que seja um aliado para aprender coisas diferentes” (nº 9); “espero que ele aprenda mais coisas que saia daqui melhor do

que entrou” (nº 13); “eu espero que cada dia ele aprenda mais pra no futuro estar melhor” (nº 15); “que ele aprenda mais como um reforço para a escola” (nº 23) – o aprender de forma ampla apareceu para os pais. Entendo que essas escritas dizem da importância que tem o aprender para essas famílias, aprender para ser melhor, para ter um futuro melhor e para aprender coisas novas (ainda que nas escritas não se especifique o que seria aprender algo novo). Porém, o aprender também aparece no contraponto como “reforço” escolar, mais do mesmo. Aprender uma ação que compete à escola, na visão destes pais, ao entrar na escola o objetivo é aprender.

No entanto há pais que se preocupam com o que está sendo oferecido e propõe sugestões voltadas a atividades culturais. São eles (nº 4) “brincadeiras envolvendo músicas, teatros” e “aulas de música, violão e outros instrumentos” (nº 20) algo muito positivo, que ultrapassa a proposta única das atividades escolarizantes. E ainda, um pai/responsável (nº 16) arrisca mais sugestões: “Gincanas para desenvolvimento da criança. Compartilhar respeito na amizade, jogos, desenho, pular corda e amarelinha”. E o brincar e brincadeiras são reveladas nos registros de nº 4 e 6 “espero um tempo de qualidade, com muitas brincadeiras”. Seria uma forma de dizer destes pais/responsáveis que a escola atual é diferente da vivenciada por eles? Hoje permite-se brincar na escola ou ainda, na escola não pode brincar, mas no PEI é permitido! O que seria um tempo de qualidade na educação? Talvez seria um tempo no qual nos constituímos seres humanos de forma integral?

Quanto a prática de atividades físicas, estas também foram pontuadas por alguns pais/responsáveis: “atividade física contribuindo para saúde” (nº 9) e “atividade física isso melhora no desenvolvimento e conhecimento” (nº 12). As oficinas de Educação Física Recreativa foram incluídas a partir do ano de 2019 no contexto dos PEI e atribuídas aos professores especialistas. Compreendo a importância dessas pois somos corpo e mente: saúde, conhecimento e desenvolvimento.

Uma escrita que chamou minha atenção foi a de nº 5 “espero a melhora nas atividades contra o Bullying” não me recordo de algum pai vir até o PEI queixar-se sobre algum episódio, no entanto, também recuo o pensamento e me questiono: será que isso aconteceu de forma velada e não percebemos? Que atividades desenvolvemos a ponto de não ter sido inserido a temática? Ou talvez o teatro que realizamos despertou neste pai a vontade em reafirmar a importância pela temática. Mais escritas vieram afirmar sobre a educação humanizadora e integral: “ensinar para eles a sempre respeitar os coleguinhas e

professores, pois ensinamos em casa, mas um reforço sempre é bem-vindo” (nº 2); “Aprender a conviver em sociedade” (nº 12); “compartilhar respeito na amizade” (nº 16).

Outra escrita que trouxe reflexão, somente agora quando realizo este movimento de distanciamento e retomo o vivenciado no PEI, refere-se a escrita de nº 14, onde a mãe sugere melhorias no espaço externo “se houvesse um gramado e muitas árvores frondosas para fornecer sombra e quem sabe até frutos, ah, ficava mais que perfeito!” Foram vários os ofícios enviados à SME solicitando a revitalização deste espaço e nenhum foi atendido. Chegamos até receber uma empresa que foi fazer a medida do espaço para orçar o gramado, mas não obtivemos retorno sobre a aprovação ou não do serviço. Agora, lendo a sugestão da mãe me questiono: por que não chamei estes pais para assinar juntamente comigo os ofícios com as solicitações de melhorias para o PEI? Buscamos sempre trazer a comunidade para dentro dos muros da escola, no sentido de estabelecer parcerias e acabei deixando este momento passar. Uma falha lastimável que reconheço anos depois! Tivemos outras escritas pontuando sobre melhorias no comportamento (nº 14; 11 e 17), desenvolver limites (nº 21), confiança nas pessoas que atuam no projeto (nº 3 e 24), agradecimento pelo trabalho realizado (nº 10 e 18), mas uma das escritas foi bem diretiva, carregada de responsabilidade, direcionada a quem atua no PEI – “Eu espero que ele seja feliz” (nº 22). Não sei dizer qual o conceito de felicidade para este pai/responsável, no entanto a confiabilidade que ele depositou em nós, professores e profissionais da Educação nos fazem pensar no currículo que elaboramos: será que cabe “ser feliz” na escola?³²

Nem todos os pais contribuíram com suas escritas, algo recorrente nas escolas quando os mesmos são convidados a participarem trazendo sugestões, opiniões algo que enquanto educadores precisamos exercitar mais introduzindo o conceito de participação da comunidade.

Outro momento em que os pais foram convidados a participarem, novamente através de escritas foi no período da rematrícula e matrícula. O período da rematrícula acontece a partir de novembro do ano vigente e todos os pais são comunicados, via

³² Ao lançar tal questão de pronto veio à mente o filme “Nenhum a menos”, que narra a trajetória de uma menina de 13 anos de idade que mal sabe ler e escrever, é escolhida para tomar conta da escola de apenas uma sala de seu pobre vilarejo, quando o único professor precisa se ausentar por um mês para cuidar da mãe doente. Se a menina conseguir manter todos os estudantes até o retorno do mestre, ganha um dinheiro extra. Mas um dos alunos desaparece, e a menina faz de tudo para tentar encontrá-lo e trazê-lo de volta. Momentos de preocupação, tristeza e descontração permeiam todo o filme, revelando que a escola pode sim ser um espaço para ser feliz.

bilhete, cartaz no portão, telefonemas, sobre a necessidade de rematricular seu filho no PEI, caso seja seu desejo. Somente não realizam a matrícula aqueles que já estão no 5º ano e irão para o 6º ano. No ato da matrícula os pais/responsáveis conferem e atualizam os dados cadastrais, são consultados sobre a saúde da criança considerando qualquer alteração registrada no prontuário e orientados a comunicar o PEI sobre qualquer outra alteração da rotina que vier acontecer a qualquer tempo, como por exemplo, ser transportado por van escolar, substituição de adulto que venha buscar a criança no PEI, acompanhamento médico, atendimento junto ao Centro de Referência de Assistência Social – CRAS e/ou Centro de Referência Especializado de Assistência Social - CREAS, Conselho Tutelar, ações judiciais que envolva o menor, terapias, mudanças de escola, restrição alimentar, entre outras necessidades.

Quanto a matrícula, o período têm início em dezembro, logo após o prazo da matrícula e tendo vagas ela ocorre em fluxo contínuo. Em janeiro o PEI permanece fechado na primeira quinzena considerando as férias da equipe gestora da Rede Municipal. As famílias interessadas em matricular seus filhos no PEI, preenchem uma ficha contendo dados do nome da criança e responsável, idade, telefone para contato, período, escola de origem e na medida que as vagas vão surgindo são chamados para efetuar a matrícula. Esta ficha é lançada no sistema online de lista de espera da Secretaria Municipal da Educação e todos podem acompanhar como tem sido o preenchimento das vagas de modo transparente. Terão prioridade nas vagas, e os pais são informados sobre isso, casos de encaminhamentos via Conselho Tutelar, Vara da Infância, Ministério Público, CRAS (Centro de Referência de Assistência Social) e CREAS (Centro de Referência Especializado de Assistência Social), os demais seguem a sequência das inscrições.

Na medida que as vagas vão surgindo, os pais/responsáveis são comunicados e recebem a relação de documentos que devem providenciar para efetivar a matrícula da criança. Um dos critérios para o preenchimento das vagas é que a mãe ou responsável legal pela criança comprove trabalho. Caso o responsável não esteja trabalhando no momento que foi chamado para a matrícula, o nome da criança não é retirado da lista, apenas registrado dia da ligação e o motivo por não ter sido contemplado com a vaga e será chamado novamente assim que tiver outra vaga disponível. A família pode a qualquer tempo solicitar alteração no cadastro de espera pela vaga quando assim conseguir um emprego. Vale pontuar que para o período da manhã dificilmente há lista de espera por

vagas, embora o número de alunos seja menor (30 vagas), no entanto mesmo com maior número de atendimento (50 vagas) o período da tarde sempre há lista de espera por vagas e a rotatividade de alunos é baixa.

Em virtude da Pandemia da Covid-19, o que passou a fazer parte da relação de documentos para a rematrícula e matrícula dos alunos, a partir de 2021, foi o comprovante de vacinação dos mesmos.

Os pais foram convidados a responder duas questões, entre os meses de novembro de 2020 e janeiro de 2021, numa folha um pouco maior do que oferecida na primeira escrita, cuja intensão era ampliar as respostas também. Infelizmente com pouco êxito. Outra dificuldade apresentada foi que uma boa parte levou as questões para serem respondidas em casa e não devolveram, outros são avós e levaram para os pais responderem, também sem devolução, outros não vieram realizar a rematrícula e o mais triste foi que em 2021 não retornamos presencialmente e assim muitos não renovaram as matrículas o que não os impediu de retirar atividades para serem realizadas em casa. Vale pontuar que foram convidados a responder as questões apenas os pais/responsáveis pelas rematrículas, ou seja, aqueles que desejariam manter seus filhos matriculados no PEI para o ano de 2021, exceto os alunos concluintes dos 5º anos, como já informado. Das 30 vagas disponíveis no período da manhã, 20 foram renovadas, e das 50 vagas disponíveis no período da tarde, 41 tiveram suas renovações efetuadas. O convite às escritas foi feito por mim mesma, enquanto vice-diretora no ato da rematrícula, lembrando que permaneci na gestão do PEI até o início de março de 2021 quando houve a cessação da minha portaria enquanto vice-diretora dando início a função de coordenadora junto ao Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico – CAP, na Secretaria Municipal da Educação. Segue a comanda e as respostas e novamente sem identificação para todos, não sendo possível quantificar quantas escritas corresponderam ao período da manhã ou tarde, pois foram colocados todos juntos no ato da escrita ou entregues posteriormente.

Depois de todo este período de isolamento em virtude da Pandemia e pensando em nosso provável retorno em 2021, gostaria que você comentasse sobre:

1. Qual o motivo de você rematricular seu filho(a) aqui no PEI?
2. O seu filho(a) já comentou que sente saudade do PEI?

() SIM

() NÃO

Do que ele sente saudade?

Escrita 1:

1. Porque ele gosta e eu preciso
2. Sim. Sente saudades dos amiguinhos.

Escrita 2:

1. Quero matricular novamente, porque trabalho e porque é bom para ela aprender mais.
2. Sim. Ela sente falta das brincadeiras e atividades.

Escrita 3:

1. Por motivo de trabalho, mas principalmente pelo reforço das aulas que ajudam muito ele.
2. Sim. Dos amiguinhos e das brincadeiras.

Escrita 4:

1. Na verdade, precisamos muito da vaga e ela também adora o projeto, amigos, professores e todos os responsáveis.
2. Sim. De tudo e de todos.... ela adora o projeto.

Escrita 5:

1. Por causa do trabalho.
2. Sim. Ele conta muito.

Escrita 6:

1. Trabalho e ele gosta.
2. Sim, de tudo.

Escrita 7:

1. Porque preciso trabalhar e não tem com quem deixar.
2. Sim. Sente saudades das atividades e dos amiguinhos.

Escrita 8:

1. Para poder trabalhar.
2. Sim. Dos colegas e atividades.

Escrita 9:

1. Primeiro pelo motivo de trabalho, mas também para desenvolvimento educacional e social do meu filho. O convívio e aprendizado no projeto são excelentes.
2. Sim, sente saudades. Ele falou sobre futebol, dos amigos e do “*Sor*”.

Escrita 10:

1. Porque trabalho o dia todo e não tenho com quem deixa-lo.
2. Sim. Das brincadeiras, dos colegas, dos colaboradores do projeto.

Escrita 11:

1. O motivo de rematricular, primeiro lugar que eu trabalho e é um lugar onde posso deixar minha filha sem preocupação.
2. Sim. Minha filha sente saudades dos amiguinhos e dos professores.

Escrita 12:

1. Porque o tratamento com as crianças é excelente.
2. Sim.

Escrita 13:

1. Porque a mãe trabalha e não quer que o filho fique na rua. Além de ficar tranquila pois sabe que o filho está bem cuidado.
2. Sim. Ele tem dito que está com saudades dos amigos e das brincadeiras.

Escrita 14:

1. Para que ela não fique na rua e além disso possa aprender mais. Sei que no projeto ele fica bem cuidado.
2. Sim. Tem sentido saudades dos amigos, das professoras e das atividades (brincar de bonecas).

Escrita 15:

1. Matriculei no projeto pois estava trabalhando e agora tenho uma bebê recém nascida para cuidar. O projeto ajuda muito nós mães que trabalhamos e cuidamos dos filhos.
2. Sim. Ele tem sentido saudades dos amigos, das professoras e da comida. Só não gostava de jogar cards.

Escrita 16:

1. Matriculei meu filho no Projeto pois já estudei aqui e foi muito bom para minha vida. Quero que meu filho tenha uma educação tão boa quanto tive no Projeto.
2. Sim. Ele fala que sente falta de todos em especial de conversar com a diretora ela sempre ouve as crianças.

Observações:

Escrita 13: Foi o avô quem fez a matrícula e pediu para eu registrar pois estava sem óculos.

Escrita 14: Também foi um avô quem realizou a matrícula e não é alfabetizado, apenas sabe assinar o nome e assim solicitou que eu anotasse suas palavras.

Escrita 15: A mãe solicitou que eu registrasse pois estava com o bebê de colo.

Escrita 16: O pai pediu para eu escrever pois alegou estar com as mãos sujas de graxa.

Fica perceptível nas escritas a necessidade de matrícula em virtude do trabalho, a relação de confiança também aparece nestas escritas.

Início a discussão com a questão do trabalho, que como dito anteriormente, é um dos quesitos para a rematrícula e até mesmo matrícula das crianças no PEI. No entanto, há algo que talvez não tenha trazido em relação a rematrícula: caso a mãe não esteja trabalhando neste período, a criança não perde a vaga considerando ser de direito dela permanecer no PEI enquanto a mãe conquista novo emprego.

Quando o motivo pela rematrícula era o trabalho tivemos como respostas as escritas de nº 2 e 3, e do nº 5 até 13. O que chamou atenção foi a escrita de nº 15 onde a mãe diz que estava trabalhando, algo que nem sempre é revelado pelos pais quando perde o emprego com receio de também perder a vaga, mas neste caso a mãe diz “e agora tenho uma bebê recém nascida para cuidar” o que caracteriza a licença maternidade. Quando esta mãe diz “o projeto ajuda muito nós mães que trabalhamos e cuidamos dos filhos (escrita nº 15) fica evidente o quanto as famílias precisam das escolas de tempo integral no sentido da assistência social, mas infelizmente não há vagas para todas, caracterizando o quanto o município precisa ampliar o número de atendimentos em específico na idade equivalente as séries iniciais do Ensino Fundamental – de 6 à 11 anos.

Em outras escritas aparece apenas que “precisa da vaga”, mas qual seria a necessidade: trabalho, não ter com quem deixar o filho, vulnerabilidade social, alimentação, motivos estes que nem sempre foram revelados nas escritas.

A ideia de rematricular para aprender mais ou reforço das aulas estiveram presentes nas escritas nº 2, 3 e 14. Será que o que tem sido ensinado nas escolas em um período não é suficiente e assim levo meu filho para o período integral? Será que o tempo de permanência na escola, no caso integral, garante maior aquisição de conhecimentos? Temos como mensurar tal proposição?

Algo bastante positivo que trago das escritas, é que os pais estabelecem diálogo com seus filhos quando pontuam que “ele gosta do Projeto”, quando revelam do que sentem saudades e que “ele adora o Projeto”, as crianças estão sendo ouvidas pelos familiares a ponto de saber do que o filho não gostava “de jogar cards” (escrita nº 15).

Quando questionados sobre sentir saudades e do que sentiam, as respostas mais recorrentes foram das atividades, das brincadeiras, dos amigos e dos professores. Respostas reveladoras de que o PEI respeita a infância e trabalha com propósito de estabelecer um convívio harmonioso entre crianças e adultos. Mas também tivemos respostas inquietantes como “saudades da comida” (nº 15); a que a criança de fato se refere? Ao tempero, sabor, variedade, ao momento da refeição coletiva ou não ter com quem se alimentar em casa? Questões sociais (re)veladas! Outra escrita que também chamou minha atenção fora a de nº 16 “Ele fala que sente falta de todos em especial de conversar com a diretora ela sempre ouve as crianças”. Embora as crianças falem diretora, na verdade referem-se a vice-diretora, que agora se coloca na figura de pesquisadora e retoma as escritas resgatando as memórias dos quatro anos vivenciados no PEI. Eu realizava todas as entradas e saídas das crianças, considerando ser esta a oportunidade de contato com os pais/responsáveis e ali ficava sabendo sobre a saúde da criança, se era outra pessoa quem viria busca-lo, se precisava de ajuda com uma tarefa, se havia algum machucado e até mesmo o motivo do choro por não querer entrar no projeto naquele dia. Além das entradas e saídas, circulava constantemente pelas salas, acompanhava o momento da fruta e das refeições e mantinha minha sala sempre aberta para receber as crianças quando sentiam necessidade de uma conversa em particular. Nestes momentos particulares, tomava conhecimento das separações dos casais, mãe que fora embora deixando para traz as filhas, atos ilícitos, mudanças de residências, enfim, as questões sociais eram reveladas tendo como locutores as crianças. A questão da confiança era

estabelecida entre estas crianças e nós adultos do PEI, já que outras vezes tivemos relatos das agentes educacionais, dos professores e das cozinheiras, revelando o compromisso e o envolvimento de todos com os educandos, algo registrado na escrita nº 9 “ele falou sobre futebol, dos amigos e do “*Sor*”, sendo este último um agente educacional que jogava futebol com as crianças e dialogava muito com eles.

Retomando as perguntas que fiz aos pais, hoje percebo a questão referente a “sentir saudade” talvez não tenha sido uma boa pergunta. Eu não soube “ler nas entrelinhas” o receio dos pais/responsáveis em responder que o filho “não sentia saudades do PEI”. Será que os pais se animariam a responder que os seus filhos “não sentiam saudade” do PEI? Hoje entendo que isso seria impossível, uma vez que os pais e/ou responsáveis poderiam pensar que essa resposta poderia estar atrelada à permanência (ou não) da vaga.

Dia a dia, ano a ano foram sendo estabelecidas relações de confiança com as famílias, as quais foram reveladas nas escritas de nº 11 “é um lugar onde posso deixar minha filha sem preocupação”, nº 13 “Além de ficar tranquila pois sabe que o filho está bem cuidado”, nº 14 “Sei que no projeto ele fica bem cuidado”. Ainda pontuando sobre a confiança um pai/responsável trouxe em seu registro (nº 16) suas lembranças da infância: “Matriculei meu filho no Projeto pois já estudei aqui e foi muito bom para minha vida. Quero que meu filho tenha uma educação tão boa quanto tive no Projeto”. O projeto é um prédio muito antigo no bairro e sempre funcionou com atendimento voltado as famílias de baixa renda e vulnerabilidade social, mantido em tempos pela igreja católica, posteriormente pela Ação Social e atualmente pela Secretaria Municipal da Educação. Assim, tivemos pais que frequentaram o projeto e revelaram isso na matrícula, outros passam pelo bairro e pedem para visitar o espaço como um momento de relembrar o passado e ainda, a cozinheira é uma das funcionárias que perpassou por todas as administrações (da igreja à Educação) e assim tornou-se uma figura referência das visitas.

Deixando de lado o momento saudades direciono meu olhar para nossa realidade, quando o pai/responsável pontua sobre o tipo de Educação oferecida no passado, será que nosso trabalho pode ser comparado ao que fora realizado anteriormente? Nosso trabalho ainda possui propósito assistencialista na concepção deste pai/responsável ou até de outros que não trouxeram evidências em suas escritas?

Me chamou a atenção o apontamento de não deixar os filhos na rua, o qual aparece em duas escritas: nº 13 “Porque a mãe trabalha e não quer que o filho fique na rua”, e nº 14

“Para que ela não fique na rua”. Qual será o problema de ficar na rua se a rua é um outro espaço que “concorre” com a escola? Quantas crianças adoram brincar na rua, pois há brincadeiras que são permitidas na rua, mas não nas escolas. A rua é um espaço revelador da infância, fazemos amizades diferentes das que temos nas escolas, as idades se misturam, os namoros acontecem marcando o início da adolescência, algumas vezes precocemente. Encontramos muitas crianças nas ruas após a saída do projeto ou mesmo da escola, algumas brincando, outras indo buscar o irmão mais novo na escola, outros indo ao comércio do bairro, a casa dos avós, ou seja, as crianças circulam pelas ruas nem sempre acompanhadas do adulto. E no período de férias escolares, onde estas crianças ficam? Mesmo o PEI não deixando de funcionar no período do recesso escolar, temos crianças que não frequentam por opção dos pais e os encontramos nas ruas, brincando. E quando questionamos os pais por não enviar os filhos ao PEI no recesso escolar, obtemos como resposta que eles precisam descansar um pouco da escola. Na concepção das crianças a rua é um excelente espaço para as brincadeiras, no entanto, este olhar vai mudando a configuração na medida que se tornam adultos e a rua passa a ser um espaço de perigo, seja pelo trânsito dos veículos, pela vulnerabilidade a qual as crianças são expostas, pelo contato com pessoas desconhecidas. Temos até uma escrita anterior que pontua sobre o PEI ensinar a não ter contato com pessoas estranhas, transpondo a responsabilidade única e exclusivamente para nós educadores. Assim fica a inquietação sobre a rua, ela pode ser compreendida como parceira do desenvolvimento infantil? Qual o motivo pelo qual não trazemos o que é o bom da rua para dentro dos nossos espaços escolares?

7. DE TODA A EXPERIÊNCIA DO VIVIDO, CHEGA O MOMENTO DAS LIÇÕES

Escrever o último capítulo traz várias sensações que gostaria de compartilhar com todos, mas especial comigo mesma, pois foi necessário releituras das escritas, rememorar as vivências, fazer escolhas, descartar, inserir coisas, rever fotos, enfim olhar para os espaços que tenho ocupado desde o início de minha carreira. Uma sensação de ter escrito tudo o que foi possível, mas, ao mesmo tempo, um sentimento de que ficou algo de fora, sensação de ter finalizado uma bela pesquisa que poderá contribuir para aqueles que chegam para atuar na educação, um misto de “ufa!” com “e agora?”. Mais do que tudo isso, um momento mágico de olhar para meu percurso formativo. Finalizo esta pesquisa com um outro olhar se comparada ao momento que escrevi o pré-projeto para o ingresso no doutorado; sinto que hoje tenho um olhar mais empoderado sobre a educação e o quanto ainda posso contribuir para as memórias do futuro³³.

A escrita do memorial um exercício não tão simples, pois a dúvida em o que trazer na escrita é algo que acompanha todo o percurso. No primeiro momento a escrita flui solta, sem medo dos equívocos, a memória traz uma lembrança que se entrelaça em outra, desvia para outro pensamento e de repente você se vê indo para outro caminho que não era mais aquele do início. Hora de retomar, fazer rascunhos, alinhar o pensamento para que não fique algo solto e sem sentido em especial para o leitor que não tem dimensão de todo o percurso por mim vivido. Tudo parece tão subjetivo, no entanto são experiências vividas pelo sujeito narrador e que estão atreladas à sua história pessoal e social. Guedes-Pinto (2012) ao dialogar com Bosi (1995) afirma que ele enriquece quando diz que “na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho” (p. 55).

Assim, escrever um memorial não é uma certeza sistemática de afirmações, mas certamente, um apanhado de dúvidas de muitas certezas provisórias onde meu presente se funde com meu passado sem deixar de olhar para o futuro. Neste misto de ontem, hoje e amanhã, Guedes-Pinto (2012) traz as considerações de Soares (1990) que

³³ A expressão memórias de futuro, é um conceito trazido por Geraldi (2013) que tem relação com a ideia do acabamento, algo a ser construído, que ainda está no projeto e que pretende ser realizado. Algo que tem como significado que a ação do presente tem como critério fundamental o futuro ainda inexistente.

afirma: “procuro-me no passado e outrem me vejo; não encontro a que fui, encontro alguém que a que sou vai reconstruindo, com a marca do presente. Na lembrança, o passado se torna presente e se transfigura, contaminado pelo aqui e agora” (p. 37).

No momento que rememorei minhas vivências e todo o material produzido, conseguir reafirmar a importância de valorizar as nossas experiências quando materializadas nas nossas narrativas. Benjamin (1994) explorou o conceito de narrativa e sua relação com o conhecimento, argumentando que a forma de narrativa tradicional, aquela transmitida oralmente de uma geração para a outra, carrega consigo um tipo de conhecimento que é profundamente enraizado na experiência humana e na cultura. Segundo o autor, as narrativas tradicionais incorporam saberes antigos e distantes que são transmitidos através de histórias e contações que se acumulam ao longo do tempo, e ainda, tem como fonte de seu enredo e de sua tessitura a experiência acumulada pelo narrador.

De acordo com Guedes-Pinto (2012) a narrativa:

Possui a qualidade de conservar a tradição, de manter viva suas relíquias justamente por que pode ser facilmente contada e re-contada, alcançando com isso ampla perspectiva, a narrativa está articulada à memória, à preservação de um saber-fazer socialmente constituído e cultivado (p.2).

No momento em que assumi a pesquisa narrativa (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015), tomei consciência de que os fatos são complexos e estão interligados. Outras vozes estão ali presentes e para que elas possam ser evidenciadas, requer distanciamento por parte do investigador, permitindo assim que ele possa estabelecer um diálogo entre o tema e outros textos. Assim, realizei a pesquisa dialogando com os professores, com os alunos, pais e responsáveis, com a equipe gestora, com a Secretaria da Educação e com os autores. Como bem pontuado por Benjamin (1985, *apud* LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015) “a narrativa é uma forma artesanal de comunicação”. Me tornei uma artesã enquanto tecia a obra, ao mesmo tempo que refinava o olhar que por meio das pistas, indícios (GINZBURG, 1989) dava dimensão à trama.

Diante de desenrolar dos fatos contados, por meio da narrativa, as sabedorias foram sendo constituídas, claro que não de forma tranquila e linear, mas sim em um ir e vir de leituras, um retomar de registros, um turbilhão de ideias, tudo sendo costurado por meio do olhar atento da minha orientadora, o que sem sua experiência me convidando a todo momento para o distanciamento da obra, muitas lições poderiam ter passado despercebidas.

Momento de falar das lições, o que foi possível aprender? Assumir a vice-direção, a gestão escolar, não é tarefa fácil. Não existe uma preparação para ser gestora; a constituição se dá entre os pares, com as trocas de experiências, com o diálogo entre os sujeitos, em especial as crianças, pois elas instigam a pensar constantemente sobre o espaço que se ocupa. A construção da escola se dá no coletivo, não é possível realizar nada sozinho, precisamos dividir ideias, ouvir, compartilhar opiniões, aprender juntos, desconstruir paradigmas, fazer com que todos se tornem protagonistas da história.

A formação é essencial para todos. Não podemos falar de educação integral sem entender conceitos, conhecer realidades e possibilidades. É necessário se debruçar sobre as legislações e problematizar a educação em tempo integral e contraturno. É fundamental olhar para o currículo, para os espaços, conhecer o território, olhar para a cidade educadora considerando os sujeitos que buscam estar em período integral nas escolas.

E quanto às lições que consegui elaborar a partir das considerações dos pais quando questionados sobre o motivo pelos quais matriculavam seus filhos no PEI? Evidenciou-se que o principal motivo estava atrelado ao emprego dos pais, ou seja, ter onde deixar seus filhos enquanto trabalham, as necessidades sociais. Outros pontuaram sobre o não deixar os filhos na rua, entendendo esta como sinônimo de perigo, no entanto, quando refinei meu olhar para este espaço-rua, pude entender que ele é o lugar onde a infância é validada, o brincar livre é permitido, não há diferenças de gênero, de idade, de classe social, há regras estabelecidas, mas elas podem ser flexíveis, assim a rua também deveria caber dentro dos espaços escolares, com suas brincadeiras, vocabulário, a socialização promovendo registros das memórias de infância nestas crianças. A partir das escritas dos pais e responsáveis, assim como o diálogo estabelecido com eles revelou o quanto têm confiança e credibilidade na qualidade da educação que é oferecida aos seus filhos. Mas de qual qualidade estou falando? Há qualidade na educação quando ocorre ensino-aprendizagem, quando professores e alunos aprendem. Freire (2015) fala em direito de aprender, em qualidade social da educação, quando alunos e professores aprendem juntos, tendo a intencionalidade de mudar o mundo a partir da leitura de mundo. É preciso que todos compreendam que o direito à educação não se restringe apenas ao direito de estar matriculado na escola. Freire em diálogo com Gadotti (2009) ressalta:

Não basta matricular os pobres na escola (inclusão). É preciso matricular com eles, também, a sua cultura, os seus desejos, seus sonhos, a vontade de “ser mais”. É preciso matricular o projeto de vida

desses novos alunos numa perspectiva ética, estética e ecopedagógica. A educação integral precisa visar à qualidade sociocultural da educação, que é sinônimo de qualidade integral (FREIRE, 2015, *apud* GADOTTI, 2009, p. 54).

Das lições aprendidas a partir do encontro com as crianças. Aprendi que o PEI é visto por elas como um espaço de confiança, onde podem revelar sua infância, pedir para brincar sem ser questionada sobre sua idade, ou mesmo, escolher que tipo de brincadeira deseja vivenciar, um local para a socialização sem a preocupação de dizer de qual escola pertence. Recordo de ler em suas escritas que no PEI *era possível aprender mais*, qual sentido teria para este aluno quando coloca tal possibilidade? Qual seria o papel da escola diante desta colocação? A ideia de estar no PEI como um local para o “reforço escolar” ou seria um local para novas aprendizagens, para além das atividades escolarizantes? As crianças ocuparam um lugar central na constituição da vice-diretora que se mostrou aberta para uma escuta atenta às suas vozes, a partir das quais foi possível desvelar suas realidades. Isto acontecia quando traziam suas dúvidas, seus medos, suas histórias de vida para dentro da sala da vice-diretora, revelando total confiança quando diziam: “você não vai contar para meu pai....” e em contrapartida respondia: “o que vamos fazer juntos, diante do que você me falou!” Assim, é necessária uma gestão que escute atentamente os dizeres das crianças, se tornando cúmplice, confidente sem deixar de ser educadora.

As lições que surgiram a partir do encontro com os professores dizem de uma preocupação constante com o fazer (e como fazer), com os conteúdos a serem trabalhados, com o receio em dizer que não “sei trabalhar com a educação integral”. Em destaque retomo: a necessidade de formação dentro da rede para compreender o sentido do PEI e como viabilizar a proposta; a invisibilidade das crianças tornando-se visíveis apenas nos momentos de indisciplina; a desconsideração do tempo de permanência das crianças na escola e no PEI onde o cansaço fora interpretado por alguns professores como preguiça, as desavenças como rebeldia, o uso de palavrões como mal educado. Alguns professores passaram a entender que atuar no PEI não era simplesmente “pegar umas aulinhas” quando foram questionados sobre seu planejamento, sobre seus registros, o propósito de algumas atividades assim como a necessidade de explorar os territórios.

As oficinas, enquanto propostas pedagógicas e modalidade educativa emancipadora, também possibilitaram a elaboração de algumas lições. Especialmente ao considerar as turmas mistas situação esta que na escola regular é pouco provável que

ocorra. As oficinas rompem com o modelo de seriação instituído nas escolas, possibilitando a inter-relação de crianças de diferentes idades, oportunizando o compartilhamento de experiências práticas e interativas e promovendo o pensar crítico e criativo. As oficinas temáticas realizadas no PEI, buscam tratar os conhecimentos de forma contextualizada e inter-relacionada, envolvendo os educandos em processo ativo na construção de seu próprio conhecimento. Segundo Joaquim e Camargo (2020), “a realização de oficinas enquanto modo de se fazer na Educação tem, em tese, certas particularidades: liberdade de criação e autonomia de execução, dentre outras. Deriva, desta premissa, a multiplicidade de objetivos, alcances, perspectivas, etc. que uma oficina pode englobar” (p. 8). A partir da revisão bibliográfica realizada por estes autores, sobre oficinas enquanto modalidade educativa, estas foram categorizadas e descritas de acordo com os objetivos e modos de execução, sendo estas: Oficina didática: tem como objetivo difundir conhecimentos específicos, em geral por meio de exposição oral, sendo os ministrantes o próprio foco da oficina. Oficina artística: tem o fazer artístico como predominante e quem ministra, propõe a atividade, mas o participante possui liberdade para outras propostas. Oficina de trabalho: o diálogo é sua característica base; não há um fim preestabelecido e a proposta se desenrola a partir dos acontecimentos. Oficina pedagógica: a formação continuada de professores é seu foco. Oficina terapêutica: direcionada para o tratamento psicológico dos participantes. Oficina de leitura e escrita: voltada para a prática da leitura e da escrita. Oficina, espaços em produção: artigos que tratam sobre questões conceituais sobre o tema oficina, enquanto objeto de pesquisa, levantamentos bibliográficos, entre outros.

Ainda, as oficinas, são propostas que possibilitam desenvolver habilidades colaborativas, comunicativas e de trabalho em equipe. Entendo que as oficinas possuem certa potencialidade quanto à liberdade de escolha de materiais, das temáticas abordadas a partir do que surge no encontro com as crianças, tornando-as protagonistas de suas aprendizagens, algo que dificilmente em algumas escolas isto ocorra.

Para o campo da Educação, as oficinas são compreendidas como espaços efetivos de produção de conhecimento, visto que os momentos educativos presente nestas práticas “conceituam-se no triângulo encontro, acontecimento, experiência” (JOAQUIM e CAMARGO, 2020). Neste sentido, as oficinas são compreendidas como uma educação inovadora, que ultrapassa a simples transmissão do conhecimento, buscando a partir da experimentação fazer com que os participantes sejam o centro da proposição, tornando-os corresponsáveis pela ação educativa. E os autores ainda enfatizam:

Em complemento a esta ideia da educação pela coletividade, argumenta-se modos de fazer que envolvem posições de poder (e, conseqüentemente, de emancipação) quase igualitárias entre os oficinairos coordenadores e os participantes realizadores, conjuminando espaços de liberdade de criação e autonomia de execução, de onde deriva a multiplicidade de objetivos, alcances, perspectivas, etc. (JOAQUIM e CAMARGO, 2020, p. 19).

Acerca da visão da Secretaria Municipal da Educação quando instituiu nos PEI a proposta de oficinas, entendo que não foi realizado nenhum processo formativo em relação à potencialidade das oficinas. Alguns questionamentos que poderiam ter sido sanados na época: em que aspectos a oficina diferencia da aula nas escolas? O que é permitido nas oficinas que não é possível nas escolas? Mais uma vez a carência de formação veio à tona. Uma lição que posso carregar comigo e colocar em prática no momento em que estou na coordenação geral da Secretaria Municipal da Educação.

Retomando a ideia que foi pontuada na qualificação de que a Educação deveria ser educação e ponto, no sentido de que desse conta de todos os aspectos no que se refere a inclusão, ao ambiente, a integralidade, as especificidades, entendo que assim deveria ser contemplado o que está previsto na Constituição Federal enquanto direito e dever de todos. No entanto, ainda há que se pensar sobre o que essa educação deveria atender. Seriam apenas os conhecimentos previstos no currículo ou deveria considerar os espaços que acolhem a sensibilidade, os sentimentos, a arte, a criatividade, as questões culturais?

A Educação para além do que já se apresenta, ela deve possibilitar aos estudantes a ampliação das oportunidades garantindo assim certos princípios, como a integralidade, tendo como pressuposto dar a devida atenção a todas as dimensões humanas, com equilíbrio entre os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais, ou seja, a integralidade vai além do aumento do tempo do estudante na escola, já que se deve levar em consideração que o processo formativo acontece ao longo da vida, e que, a escola, contribui com a formação humana através de práticas educativas associadas a diversas áreas do conhecimento, tais como cultura, artes, esporte, lazer, informática, entre outras, visando o pleno desenvolvimento das potencialidades humanas. Outro princípio seria a intersetorialidade, que assegura políticas públicas de diferentes campos, cujo propósito é potencializar a oferta de serviços públicos como forma de contribuir para a melhoria da qualidade da educação.

Destaco mais um princípio, a transversalidade que busca por em prática a concepção interdisciplinar de conhecimento, vinculando a aprendizagem aos problemas e interesses reais dos estudantes e da comunidade. O diálogo escola comunidade, é fundamental, no sentido de legitimar os saberes comunitários, compreendendo que o espaço escolar é local para o resgate das tradições e culturas populares.

Outro princípio que agrega a educação seria a territorialização, ultrapassar os muros da escola estabelecendo parcerias com a comunidade visando a criação de projetos socioculturais significativos ampliando assim as possibilidades educativas. E ainda, o princípio do trabalho em rede, trocando experiências e informações, com o objetivo de criar oportunidades de aprendizagem para todos, entendendo que o aluno não é apenas do professor ou da escola, mas sim da rede, partilhando corresponsabilidades pela educação e pela formação dos sujeitos.

Chego ao final da pesquisa retomo meu pensamento inicial que era o de encontrar um sentido para o termo. Passei a entender que não há uma resposta pronta para isso, mas sim que a formação humana integra a educação integral, que formação integral implica em emancipação humana. Mas como é possível articular a educação com a formação humana? Nos trabalhos em que busquei tais respostas, encontrei em especial em Tonet (2006, p. 6) que “a educação dever formar o homem integral”, indivíduos capazes de pensar com lógica, que possam contribuir para as transformações sociais, culturais, científicas e tecnológicas, promotoras de uma vida saudável, com ênfase na preservação do planeta e que garanta a paz. Para que isso ocorra, um processo permanente deve ser instaurado, um ideal a ser perseguido não apenas nos espaços escolares, mas para além dos muros.

Pensar na oferta de uma formação humana, plena não pressupõe que se deva ensinar e aprender tudo, mas sim possibilitar ao sujeito uma formação completa para a leitura de mundo e para a atuação enquanto cidadão pertencente ao seu país. Neste sentido, a oferta de Educação Integral busca ampliar as oportunidades educacionais que visam desenvolver as potencialidades humanas, rompendo com a fragmentação dos conteúdos, articulando e integrando conhecimentos, ampliando os tempos e ressignificando os espaços escolares, de modo a tornar a escola um lugar para a prática da investigação, de experimentação e de aprendizagens significativas.

Entre tantas lições aprendidas durante a pesquisa destaco a compreensão da lógica da escola e dos ideais da educação moderna que tinha como utopia que a escola

deveria ensinar tudo a todos. Segundo Freitas (2003) ensinar tudo a todos pode ser um desejo, “mas está longe de ser o compromisso social da escola na atual sociedade, pois há uma hierarquia econômica fora da escola que afeta a constituição das hierarquias escolares – queiramos ou não, gostemos ou não” (p. 18). Embora dura e cruel realidade, esta não deve ser interpretada como um motivo para o não ensinar, para o não querer que a escola cumpra seu papel social. Freitas (2003) considera que a forma como a sociedade está organizada não contribui para que a escola cumpra seu papel, requerendo assim a necessidade de eliminação dos desníveis socioeconômicos e melhoria na distribuição do capital cultural/social entre os estudantes.

Este estudo oportunizou redimensionar meu olhar sobre os alunos que compõem a Rede Municipal de Educação, em especial, aqueles que estão inseridos nas escolas de Programa Educação Integral. Posso dizer que ainda não temos alunos de tempo integral, mas sim escolas de tempo integral, pois o conceito de formação humana a qual passei a compreender no decorrer da pesquisa, ainda não está totalmente contemplado nos documentos e nas práticas educacionais. Para que isso ocorra no município, implica em mudanças na concepção de ser humano, na formação dos educadores, no vínculo com as famílias, nas estruturas das unidades educacionais e nas políticas públicas.

Não poderia encerrar minha escrita sem relembrar daquela plantinha que iniciou comigo todo o meu percurso formativo. A palmeira vingou, cresceu, brotou novas folhas, ganhou dimensões que foi necessário trocar de vaso e leva-la para o espaço externo do PEI. Assim fizemos, e num final de semana ela foi levada embora do nosso espaço, por alguém que assim como eu passou a admirá-la e contemplar sua força de regeneração, alguém que quis tê-la. Hoje, assim como a plantinha, não estou mais no PEI, mas deixo aqui minha obra produzida como forma de garantir as memórias de futuro!

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Marília. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. *In: FREITAS, Maria Teresa; JOBIM e SOUZA, Solange; KRAMER, Sônia (Orgs.). Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin.* São Paulo: Cortez, 2003.
- ANTUNES, Ângela; PADILHA, Paulo Roberto. **Educação Cidadã, Educação Integral: fundamentos e práticas.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.
- AZEVEDO, Fernando de (26 signatários). O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 188-204, ago. 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf Acesso em: 04 jun. 2021.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2003/2011.
- BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do Ato Responsável.** Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BENJAMIN, Walter. O Narrador. *In: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.* 7. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.
- BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade – Lembranças de Velhos.** São Paulo: Cia das Letras, 1995.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília: Distrito Federal, 1990.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Decreto nº 10.656,** aprovado em 22 de março de 2021. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020 e dá outras providências. Disponível em <www.planalto.gov.br>. Acesso em 12/02/2022.
- BRASIL. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010.** Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União, Brasília: Distrito Federal, 27 de jan. 2010.
- BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília: Distrito Federal, 2001.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília: Distrito Federal, 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília: Distrito Federal, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas.** Brasília, DF: MEC, 2007a.

BRASIL. Ministério de Educação. **Programa Ensino Médio Inovador: documento orientador.** MEC, 2013a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13249-doc-orientador-proemi2013-novo-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jan. 2022.

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

BRASIL. **Programa Mais Educação Passo a Passo.** Brasília, MEC, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8168-e-passo-a-passo-mais-educacao-18042011-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 jan. 2022.

CANGASSÚ, Lilian Cristina Pereira. **Centros Unificados de São Paulo: implementação e continuidade numa nova gestão política.** 2010. 112 f. Dissertação (mestrado em Educação) - Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2010.

CAVALIERE, Ana Maria. **Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?** Educação & Sociedade. Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, 2002.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto.** v. 22, n. 80, p. 51-63. Brasília. Abr. 2009. Disponível em www.emaberto.inep.gov.br. Acesso em 12/02/2022.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade.** v. 28, n. 100, p. 1015-1035. Campinas. Out. 2007. Disponível em www.scielo.br. Acesso em 13/02/2022.

CAVALIERE, Ana Maria; COELHO, Ligia Martha. **Para onde caminham os Cieps?** Uma análise após 15 anos. Cadernos de Pesquisa, nº. 119, p. 147-174, jul. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/gXYjgCRpK5DJxN7FrxVTkYK/> Acesso em: 09 jul. 2021.

CHALUH, Laura Noemi. **Formação e alteridade: pesquisa na e com a escola.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

CHALUH, Laura Noemi. **A Simultaneidade de lugares da pesquisadora na escola: um movimento de caleidoscópio.** Revista Teias, v. 12, nº 25, p. 238-255, maio/ago.

2011. Disponível em: <https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol29.n61.p264-268>. Acesso em: fev. 2024.

COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em:

< http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/is_sue/viewIssue/243/82>. Acesso em: 25 jun. 2021.

DIAS, Ana Beatriz Ferreira. A amorosidade entre humanismo da identidade e humanismo da alteridade: alguns desafios no fazer científico. In: **Palavras: epistemologia bakhtinianas**. Volume Único. São Carlos: Pedro&João Editores, 2015.

DIB, Marlene Aparecida Barchi. O Programa Escola de Tempo Integral na região de Assis: implicações para a qualidade do ensino. 2010. 207 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2010.

Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/104825>>. Acesso em 13 jun. 2021.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo: as idéias lingüísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARACO, Carlos Alberto. Um posfácio meio impertinente. BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. 2ª Ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. Educação não é privilégio. Resenhas. **Revista Brasileira de Educação**, Maio a Agosto, n. 14, 2000.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. Análise curricular da escola de tempo integral na perspectiva da educação integral. **Revista e-curriculum**. v. 8, n. 1. São Paulo: Abr. 2012.

FERREIRA, Cassia Maria Pereira dos Santos. **Escola de Tempo integral: possível solução ou mito na busca da qualidade?** 2007, 149f. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista, 2007.

FONSECA, João Pedro da. O PROFIC: Programa de Formação Integral da Criança - anotações de um seminário. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 12, n. 1-2, p. 167-187, jan./dez. 1986. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33361> Acesso em: 09 jul. 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, Seriação e Avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

FREIRE, Paulo. Política e Educação. In: GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil: inovações em Processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Omnilateral. *In: CALDART, R. S. et al. (Org.). **Dicionário da educação do campo***. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 267-274.

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

GARCIA, Joe. **Cronos e Kairós: Repensando a Temporalidade do Currículo**. Educação On-line. Seção Educação, 2001. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/artigos_autor.asp?p_id_autor=86 Acesso em: jan. 2024.

GERALDI, João Wanderley. Ancoragens – Estudos Bakhtinianos. *In: **Palavras: epistemologia bakhtinianas***. Volume Único. São Carlos: Pedro&João Editores, 2015.

GERALDI, João Wanderley. Encontro na alteridade: um diálogo entre Vigotski e Bakhtin. *In: BENITES, Maria. FICHTNER, Bernd; GERALDI, João Wanderley. **Transgressões convergentes - Vigotski, Bakhtin e Bateson: coletânea de textos***. Campinas, SP: [s.n.], 2005. p. 100-111. (referência com base nos originais).

GERALDI, João Wanderley. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. *In: **Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana***. São Carlos: Pedro&João Editores, 2012.

GERALDI, João Wanderley. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. *In: FREITAS, Maria Teresa (org.). **Educação, arte e vida em Bakhtin***. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. *In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direitos e outros tempos e espaços educativos***. Porto Alegre: Penso, 2012.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. 2006. *In: **Cadernos CENPEC / Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária***. Educação Integral. nº 2 (2006). São Paulo: CENPEC, 2006.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. *In: **Cadernos CENPEC / Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária***. Educação Integral. V. 1, nº 2 (2006). São Paulo: CENPEC, 2006.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. “É imprescindível educar integralmente”. **Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada**, SEB/MEC, Série Mais Educação, 2011.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. Memorial de Formação – Registro de um Percurso. 2012. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/downloads/proesf-AnaGuedes.pdf> Acesso em 14 de outubro de 2023.

JEFFREY, Débora Cristina. SILVA, Josias Ferreira da. (org.). **Educação Integral em Estados Brasileiros: trajetória e política**. Curitiba: CRV, 2019.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. O trabalho com as narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**. V.31, nº1, p.17-44, jan-mar, 2015.

MATHIAS, Antonio Jacinto. **É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança**. Cadernos CENPEC, Educação Integral, 2006.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Políticas públicas, tempo, escola. In: PESTANA, Simone Freire Paes. Afinal, o que é Educação Integral? **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 9, n. 17, janeiro/junho de 2014.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete CIACs (Centros Integrados de Atendimento à Criança). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/ciacs-centros-integrados-de-atendimento-a-crianca/>>. Acesso em 13 jun 2021.

MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, Jaqueline. Um paradigma contemporâneo para a educação integral. **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre, o. 12-15, ago/out 2009.

NILSON, Lucia Helena; GOUVEIA, Maria Julia Azevedo; FERREIRA, Stela da Silva. **Educação integral e intersectorialidade**. Salto para o futuro, ano XIX, n. 13, p. 5-9, out. 2009.

OLIVEIRA, Luciane Aparecida de. **A ação profissional do coordenador pedagógico e do professor coordenador: proposições como formadores**. 2016. 275f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro/SP, 2016.

PARO, Vitor Henrique. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, L.M.C. (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ, 2009.

PERES, Danubia Fernanda Zevoli; CHALUH, Laura Noemi. Atravessamentos do paradigma indiciário no processo de escrita da pesquisa. In: **Modos de fazer pesquisa narrativa: aproximando vida e cultura**. São Carlos: Pedro&João Editores, 2020.

PESTANA, Simone Freire Paes. Afinal, o que é Educação Integral? **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 9, n. 17, janeiro/junho de 2014.

QUEIROZ, José Edmar de. Educação em Tempo Integral no PNE 2014-2024. In: GOMES, A.V.A.; BRITO, T.F.de (Orgs.). **Plano Nacional de Educação: construção e perspectivas**. Brasília: Senado Federal, Edições Técnicas: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos Cieps**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

ROCHA, Selma. **Tempo, cidade, educação**. Cadernos Cenpec, São Paulo, n. 1, 1º Sem. 2006.

ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. **A Escola: relato de um processo inacabado de construção**. Currículo sem Fronteiras, v. 7, n. 2, pp. 131-147, Jul/Dez 2007.

SÃO PAULO (Estado). **Diretrizes do Programa Ensino Integral. Escola de Tempo Integral**. Secretaria da Educação, 2012. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf> Acesso em 23 jan. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE 89 de 9 de dezembro de 2005**. Dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=200512090089>. Acesso em 23 jan. 2022.

SCHIMONEK, Elisangela Maria Pereira. **Programas governamentais para a educação em tempo integral no Brasil e Portugal: implicações sobre as desigualdades educacionais**. 2017. (409 p.). Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/330459>. Acesso em: 14 jun. 2021.

SILVA, Teresinha Moraes da Silva. **Educação Integral ou Parcial? Reflexões para além da extensão do tempo**. Curitiba: Appris, 2019.

SOARES, Magda. **Metamemória-memórias: travessia de uma educadora**. São Paulo: Cortez, 1990.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 31, nº 73, p. 78-84, jan./mar. 1959. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/cecr.htm>. Acesso em: 14 jun. 2021.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é Privilégio**. 5ª ed. Organização e apresentação e Marisa Cassim, Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

TONET, Ivo. **Educação e Formação Humana**. Maceió, agosto de 2006. Disponível em: [https://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/EDUCACAO E FORMACAO HUMANA.pdf](https://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/EDUCACAO_E_FORMACAO_HUMANA.pdf). Acesso em 01 de agosto de 2023.

TORRES, Tatiane Ap. Ribeiro. **O Projeto Escola de Tempo Integral na rede estadual de São Paulo: considerações acerca do direito à educação de qualidade**. Dissertação Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, SP: 2016.

WEFFORT, Helena. Freire.; ANDRADE, Julia Pinheiro; COSTA, Natacha Gonçalves da. **Currículo e educação integral na prática: uma referência para estados e municípios**. 1. Ed. – São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz, 2019.

ANEXOS

Anexo 1



Prefeitura Municipal de Rio Claro
Estado de São Paulo
Secretaria Municipal da Educação

RESOLUÇÃO SME 011/2017
 De 08 de maio de 2017

(Dispõe sobre regulamentação da Gratificação por Complexidade de Escola)

O Secretário Municipal de Educação, no uso de suas atribuições legais conferidas pelo Decreto 10743 de 02/02/2017;

CONSIDERANDO a necessidade de regulamentar a Gratificação por Complexidade de Escola nos termos do Art. 126 da Lei Complementar nº 024/2007 e suas alterações;

CONSIDERANDO a importância de fixar o Diretor de Escola titular de cargo em unidade educacional de maior complexidade;

RESOLVE:

Artigo 1º - O Diretor de Escola titular de cargo efetivo do Quadro do Magistério Público Municipal fará jus à Gratificação por Complexidade de Escola nos termos desta Resolução.

Artigo 2º - A Gratificação por Complexidade de Escola será calculada sobre o vencimento inicial do cargo de Diretor de Escola à razão de:

- I. 10% (dez por cento) para as unidades de média complexidade;
- II. 20% (vinte por cento) para as unidades de grande complexidade.

Parágrafo Único - A gratificação a que se refere o *caput* deste artigo não incidirá sobre quaisquer afastamentos.

Artigo 3º - Para classificação do grau de complexidade das unidades educacionais da rede municipal utilizar-se-ão três critérios abaixo, dos quais as escolas deverão atender no mínimo ao critério do número de alunos e a um dos critérios remanescentes (turnos e modalidades):

- I. Número de alunos;
- II. Turnos de funcionamento da escola;
- III. Modalidades de Ensino.

Artigo 4º - Para o ano letivo de 2017 e para fins do disposto nos artigos 126 e 127 da Lei Complementar nº 024/2007 e suas alterações, a Secretaria Municipal da Educação classifica as unidades educacionais para recebimento da referida gratificação, de acordo com os critérios descritos no quadro abaixo.

Complexidade	Número de Alunos	Turnos	Modalidades
M	601 a 1000	02 ou 03	02 ou mais
G	Mais de 1000	03	02 ou mais



Prefeitura Municipal de Rio Claro
Estado de São Paulo
Secretaria Municipal da Educação

§ 1º - O número de alunos de cada escola, para os fins previstos nesta Resolução, será aferido pelo Setor de Planejamento da SME tomando como data base o dia 10/05/2017.

§ 2º - A qualquer tempo o Diretor de Escola poderá requerer a gratificação caso haja alteração do número de alunos.

§ 3º - O número de alunos das classes descentralizadas vinculadas administrativamente à unidade educacional será computado no módulo para a gratificação de que trata esta Resolução.

Artigo 5º - Compete ao Secretário Municipal de Educação decidir sobre os casos omissos desta Resolução.

Artigo 6º - Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogando a Resolução SME 005 de 15 de janeiro de 2016.

Rio Claro, 08 de maio de 2017.

Adriano Moreira
Secretário Municipal de Educação

Anexo 2



Prefeitura Municipal de Rio Claro Secretaria Municipal da Educação

INSTRUÇÃO SME 004/ 2017

de 12 de abril de 2017

Dispõe sobre o atendimento à demanda escolar em tempo integral das classes vinculadas do Projeto Presença Esperança da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro

O Secretário Municipal de Educação, no uso de suas atribuições legais conferidas pelo Decreto nº 8604, de 27/01/2009 e

CONSIDERANDO o atendimento à demanda escolar em tempo integral no Projeto Presença Esperança para o ano letivo de 2017;

CONSIDERANDO a vinculação das classes do Projeto Presença Esperança em Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro e

CONSIDERANDO a necessidade de estabelecer procedimentos referentes ao atendimento e organização pedagógica e administrativa do Projeto Presença Esperança, expede a presente instrução:

1. Ficam vinculadas às Unidades Educacionais, as classes do Projeto Presença Esperança, conforme o quadro apresentado abaixo:

PROJETOS VINCULADOS	UNIDADES EDUCACIONAIS
Amizade e Vida	EM Sueli Aparecida Marin
Brincando e Aprendendo	EM Sylvio de Araújo
Casa das Crianças	EM Diva Marques Gouvêa
Paróquia do Espírito Santo	EM Jardim das Palmeiras - CAIC
São José	EM Sérgio Hernani Fittipaldi
Sol Nascente	EM Victorino Machado

2. As classes vinculadas ficarão sob a responsabilidade do Diretor da Unidade Educacional, que indicará um Vice-Diretor para atuar nos respectivos Projetos atendendo aos procedimentos estabelecidos no Inciso I do Artigo 51 da Lei Complementar nº 024, de 15/10/2007 : "a) indicação do diretor da unidade escolar, recaindo preferencialmente sobre os docentes ali lotados; e b) apreciação e parecer do Conselho de Escola".
3. Caberá ao Vice-Diretor organizar a vida escolar dos alunos quanto à: rematrículas, inscrições, matrículas; registros e atualização na PRODESP; organizar listas de espera; organizar prontuários dos alunos; acompanhamento do controle de frequência por meio da conferência das cadernetas de chamada das turmas, atendimento aos pais e familiares.
4. Quanto aos aspectos administrativos o Vice-Diretor deverá: organizar os horários de trabalho, as atribuições e toda documentação referente à vida funcional de docentes



Prefeitura Municipal de Rio Claro Secretaria Municipal da Educação

e funcionários; administrar o controle de frequência dos funcionários e professores do referido Projeto; ser responsável pela solicitação e controle da alimentação escolar e dos materiais diversos, pela solicitação de funcionários, pela emissão de Ordem de Serviço (OS) e pelo ofício de encaminhamento de classes e aulas; zelar pela limpeza e conservação das dependências do Projeto Presença Esperança; promover articulação com instituições parceiras; dentre outras atividades afins.

5. Quanto aos aspectos pedagógicos caberá ao Vice-Diretor: orientar e acompanhar o trabalho pedagógico, primando pelo desenvolvimento integral do educando, em suas múltiplas dimensões; organizar, conduzir e registrar as reuniões pedagógicas, Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e Horas de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI), garantindo momentos de reflexão, formação continuada, planejamento e organização do trabalho pedagógico; elaboração de registros diversos e avaliação do processo educativo; promover a integração do Projeto Presença Esperança com as escolas do ensino regular que possuem educandos matriculados no referido Projeto, buscando contribuir para o desenvolvimento pleno dos mesmos; assegurar a realização de atividades diferenciadas e contextualizadas; considerar a diversidade do educando, respeitando sua individualidade; realizar reuniões que garantam a efetiva participação de pais e demais membros da comunidade promovendo a integração Projeto-família-comunidade; participar de reuniões de orientações sobre os alunos público-alvo da educação especial, com especialistas das referidas salas de recursos, bem como com profissionais da área da saúde; promover articulação com as diversas Secretarias Municipais, bem como com entidades de atendimento à criança, adolescente e famílias, como CRAS, CREAS, Conselho Tutelar, entre outros; viabilizar espaços para realização de atividades junto aos educandos, que valorizem os saberes da comunidade.
6. O Projeto Presença Esperança atende educandos na faixa etária de 6 a 11 anos, regularmente matriculados no ensino fundamental I da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro.
7. O Vice-Diretor é responsável por realizar as inscrições dos educandos. A classificação dos educandos inscritos obedecerá aos seguintes critérios para prioridade de atendimento:
 - a) Crianças cujas mães são funcionárias públicas municipais;
 - b) Crianças cujas mães comprovem estar regularmente empregadas, mediante apresentação de um dos seguintes documentos:
 - Carteira Profissional com contrato assinado;
 - Carnê do INSS comprovando recolhimentos dos últimos 3 (três) meses, quando se tratar de trabalhadora autônoma;
 - Declaração do empregador com reconhecimento de firma.
 - c) Crianças que não forem contempladas nos critérios anteriores.
8. Não havendo possibilidade de atendimento de todos os educandos inscritos, considerando a ordem de prioridades, será utilizado como critério para desempate o sorteio.



Prefeitura Municipal de Rio Claro

Secretaria Municipal da Educação

9. O Vice-Diretor deverá organizar lista de espera, respeitando-se as etapas de seleção constantes desta Instrução.
10. Os horários de funcionamento do Projeto Presença Esperança serão analisados e aprovados pela equipe técnica da Secretaria Municipal da Educação. A informação deverá constar junto ao horário de trabalho do Vice-Diretor.
11. A jornada de trabalho do Vice-Diretor será adequada conforme a legislação vigente. No caso da jornada de trabalho ultrapassar o horário de funcionamento do Projeto Presença Esperança, as horas restantes serão cumpridas na Unidade Educacional a que este se vincula. O horário de trabalho do Vice-Diretor será analisado pelo Núcleo de Supervisão Escolar e homologado pelo Secretário Municipal de Educação.
12. O Vice-Diretor deverá assinar sua frequência no livro ponto administrativo do Projeto Presença Esperança.
13. O Boletim de Frequência do Projeto Presença Esperança deverá ser emitido pelo Vice-Diretor, e o Diretor de Escola ao qual o Projeto está vinculado deverá conferir e assinar a documentação para envio à SME.
14. Cabe ao Diretor de Escola ao qual o Projeto está vinculado assinar o Calendário escolar do Projeto Presença Esperança.
15. Esta Instrução entra em vigor na data de sua publicação.

Rio Claro, 12 de abril de 2017.

Adriano Moreira
Secretário Municipal de Educação

Anexo 3

SECRETARIA DA
EDUCAÇÃO



PREFEITURA DE
Rio Claro

RESOLUÇÃO SME 013/2019

De 15 de outubro de 2019

(Cria e organiza o PROGRAMA EDUCAÇÃO INTEGRAL)

O Secretário Municipal de Educação, no uso de suas atribuições legais conferidas pelo Decreto nº 10743 de 02/02/2017, e

CONSIDERANDO:

Que o inciso I do art. 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, determina o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

Que o art. 34 da LDB, Lei nº 9.394, de 1996, determina a progressiva ampliação do período de permanência na escola;

Que a família, a comunidade, a sociedade e o poder público devem assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, nos termos do art. 227 da Constituição;

Que as Metas 6 e 7 do Plano Nacional de Educação - PNE, instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, determinam a ampliação da oferta de educação em tempo integral e a melhoria da qualidade do fluxo escolar e da aprendizagem das escolas públicas;

Que a estratégia 13.3 do Plano Municipal de Educação - PME, instituído pela Lei Municipal nº 4.886, de 23 de junho de 2015, determina a realização de estudo sobre o modelo de escola integral oferecido pelo município, com o objetivo de qualificar seu atendimento;

RESOLVE:

Artigo 1º - Criar e organizar o **PROGRAMA EDUCAÇÃO INTEGRAL (PEI)**, da Secretaria Municipal da Educação de Rio Claro, objetivando impulsionar a melhoria da qualidade e do desempenho educacional dos estudantes do ensino fundamental, com vistas à sua formação integral, por meio da ampliação da jornada escolar, mediante a complementação da carga horária no contraturno escolar.

DOS OBJETIVOS

Artigo 2º - O Programa tem por objetivo:

- I. promover a ampliação de tempos e oportunidades educacionais, sociais, culturais, tecnológicas, científicas, esportivas, de saúde e de lazer, com vistas a aprendizagens significativas, por meio de oficinas pedagógicas organizadas em torno de 4 (quatro) eixos: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Raciocínio Lógico-Matemático, Esportes e Lazer e Meio Ambiente e Vida no Campo visando, a formação multidimensional do estudante e a melhoria do rendimento e desempenho escolar;



- II. colaborar com a redução da reprovação escolar e da distorção idade/ano, mediante o fortalecimento de estratégias de ensino por meio de um trabalho articulado, intersetorial e interdisciplinar visando a melhoria do rendimento e desempenho escolar;
- III. estimular e promover o protagonismo infantil e juvenil, a fim de despertar no estudante a responsabilidade quanto a sua trajetória de vida;
- IV. oferecer educação com qualidades humanística, democrática e inclusiva;
- V. contribuir para a formação integral do estudante com base em valores como respeito às diferenças, solidariedade, liberdade, justiça e sustentabilidade;
- VI. possibilitar a melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais;
- VII. ampliar o período de permanência dos estudantes do ensino fundamental em ambiente educacional;
- VIII. fomentar a articulação com os diferentes espaços educativos e equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros e cinemas;
- IX. estabelecer parcerias, com a Secretaria de Esportes e Turismo, a Secretaria de Cultura, e outras secretarias e autarquias municipais no que tange ao atendimento em período integral, para a realização de atividades esportivas e culturais.

DA ORGANIZAÇÃO

Artigo 3º - As classes vinculadas, dos Projetos Presença Esperança, serão incorporadas ao Programa Educação Integral, passando a ter a seguinte denominação conforme quadro:

PROJETO PRESENÇA ESPERANÇA	UNIDADE EDUCACIONAL	NOVA DENOMINAÇÃO
Amizade e Vida	EM Sueli Aparecida Marin	PEI Sueli Aparecida Marin
Brincando e Aprendendo	EM Sylvio de Araújo	PEI Sylvio de Araújo
Casa das Crianças	EM Diva Marques Gouvêa	PEI Diva Marques Gouvêa
Paróquia do Espírito Santo	EM Jardim das Palmeiras – CAIC	PEI Jardim das Palmeiras – CAIC
São José	EM Sérgio Hernani Fittipaldi	PEI Sérgio Hernani Fittipaldi
Sol Nascente	EM Victorino Machado	PEI Victorino Machado

SECRETARIA DA
EDUCAÇÃO



PREFEITURA DE
Rio Claro

Artigo 4º - Ficam incorporadas, ainda, ao Programa Educação Integral as classes de Projeto Presença Esperança e Novo Mais Educação passando a ter a seguinte denominação:

PROJETO	UNIDADE EDUCACIONAL	NOVA DENOMINAÇÃO
Novo Mais Educação – EMA Rubens Foot Guimarães (Ensino Fundamental I)	EMA Rubens Foot Guimarães	PEI Rubens Foot Guimarães
Projeto EMA Rubens Foot Guimarães (Ensino Fundamental II)		
Projeto Presença Esperança EM Angela Mônaco Perin Aily	EM Angela Mônaco Perin Aily	PEI Angela Mônaco Perin Aily
Novo Mais Educação EM Darci Reginatto	EM Darci Reginatto	PEI Darci Reginatto
Novo Mais Educação Celeste Calil	EM Celeste Calil	PEI Celeste Calil
Novo Mais Educação EM Jardim das Palmeiras - CAIC	EM Jardim das Palmeiras - CAIC	PEI Jardim das Palmeiras - CAIC
Projeto Presença Esperança João Batista Maule	EM João Batista Maule	PEI João Batista Maule

Artigo 5º - Ficam criadas no ano de 2019 e incorporadas ao Programa Educação Integral, duas classes da EM Jardim Novo I, sob a denominação PEI Jardim Novo I.

Parágrafo Único – As classes e unidades de educação em tempo integral criadas após essa resolução serão incorporadas ao PEI.

Artigo 6º - São atendidos, no Programa Educação Integral, estudantes na faixa etária de 6 a 17 anos, matriculados no ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro, exceto os estudantes matriculados na Educação de Jovens e Adultos.

Artigo 7º - Será mantida pela Unidade Educacional, Lista de Espera, por ordem de procura do atendimento em tempo integral, considerando os seguintes critérios para prioridade de atendimento:

- a. Crianças cujos responsáveis comprovem estar regularmente empregados, mediante apresentação de um dos seguintes documentos:
 - Carteira Profissional com contrato assinado;
 - Carnê do INSS comprovando recolhimentos dos últimos 3 (três) meses, quando se tratar de trabalhador autônomo;
 - Declaração do empregador com reconhecimento de firma.
- b. Crianças que não forem contempladas nos critérios anteriores.

Artigo 8º - O atendimento nas unidades educacionais que possuem o Programa Educação Integral será composto por 20 (vinte) horas/aula semanais, distribuídas em 4 (quatro) horas/aula diárias.

§ 1º - As aulas de que trata o caput deste artigo serão oferecidas no formato de oficinas pedagógicas.

4

SECRETARIA DA
EDUCAÇÃO



PREFEITURA DE
Rio Claro

§ 2º - As oficinas pedagógicas serão organizadas em torno de 4 (quatro) eixos, sendo:

I- Linguagens, Códigos e suas Tecnologias:

- a. Alfabetização e Letramento;
- b. Leitura e Redação;
- c. Arte e Cultura;
- d. Informática; e
- e. Inglês Lúdico.

II- Raciocínio Lógico-Matemático:

- a. Jogos Matemáticos;
- b. Matemática aplicada a jogos e brincadeiras.

III- Esportes e Lazer:

- a. Educação Física Recreativa;
- b. Xadrez.

IV- Meio Ambiente e Vida no Campo:

- a. Atividades Socioambientais;
- b. Oficinas específicas conforme § 7º, deste artigo.

§ 3º - As oficinas pedagógicas serão divididas em duas modalidades: obrigatórias e eletivas.

§ 4º - As oficinas obrigatórias serão ministradas 2 (dois) dias por semana, com duração de 2 (duas) horas/aula diárias, totalizando 4 (quatro) horas/aula semanais, excetuando-se a oficina de Educação Física Recreativa para o Ensino Fundamental II, que poderá contar com apenas 2 (duas) horas/aula semanais, por turma, do Programa Educação Integral, sendo:

I- para o Ensino Fundamental I:

- a. Alfabetização e Letramento;
- b. Jogos Matemáticos;
- c. Educação Física Recreativa.

II- para o Ensino Fundamental II:

- a. Leitura e Redação;
- b. Matemática aplicada a jogos e brincadeiras;
- c. Educação Física Recreativa.

§ 5º - As oficinas eletivas serão ministradas por, no mínimo, 2 (duas) horas/aula e, no máximo, 4 (quatro) horas/aula semanais, sendo vedada a realização de mais de 2 (duas) horas/aula diárias, por turma, do Programa Educação Integral.

§ 6º - As unidades educacionais poderão optar pelas seguintes oficinas eletivas, para o Ensino Fundamental I:

I- Arte e Cultura com ênfase em:

- a. Dança;
- b. Teatro;
- c. Desenho e Pintura;
- d. Artesanato;

SECRETARIA DA
EDUCAÇÃO



PREFEITURA DE
Rio Claro

- e. Canto Coral;
- f. Cinema e produção audiovisual;
- g. Iniciação Musical.

II- Inglês Lúdico;

III- Atividades Socioambientais;

IV- Xadrez;

V- Informática.

§ 7º - Em razão da especificidade pedagógica, da EMA Rubens Foot Guimarães, as temáticas das oficinas eletivas do Ensino Fundamental II serão objeto de planejamento anual entre o Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico (CAP), Núcleo de Supervisão Escolar e gestores da Unidade Educacional.

§ 8º - O horário de realização das oficinas do Programa Educação Integral será entre as 7 (sete) horas e 17 (dezessete) horas e 30 (trinta) minutos, devendo a Direção da Unidade Educacional observar, na jornada diária dos estudantes:

- I- Horário destinado ao café da manhã ou café da tarde;
- II- Horário destinado ao almoço;
- III- Intervalo a cada 2 (duas) horas/aula, destinado ao lanche.

§ 9º - As turmas do Programa Educação Integral serão formadas no mínimo com 10 (dez) e no máximo 25 (vinte e cinco) estudantes conforme deliberação realizada entre o Departamento Pedagógico e o Núcleo de Planejamento e Cadastro Único, da Secretaria Municipal da Educação.

DOS DOCENTES

Artigo 9º - As oficinas do Programa Educação Integral serão ministradas por docentes observados os seguintes requisitos:

- I- Letramento e Alfabetização: ser Professor de Educação Básica I com formação em curso superior de graduação, de licenciatura plena com habilitação específica em Pedagogia ou em Curso Normal Superior, admitida como formação mínima a obtida em Nível Médio na modalidade Normal;
- II- Jogos Matemáticos: ser Professor de Educação Básica I com formação em curso superior de graduação, de licenciatura plena com habilitação específica em Pedagogia ou em Curso Normal Superior, admitida como formação mínima a obtida em Nível Médio na modalidade Normal;
- III- Educação Física Recreativa: ser Professor de Educação Básica II com formação em curso superior de graduação, de licenciatura plena em Educação Física, com registro no sistema CONFEF/CREF's;



IV-Leitura e Redação: ser Professor de Educação Básica II com formação em curso superior de graduação, de licenciatura plena em Letras - Português;

V- Matemática aplicada a jogos e brincadeiras: ser Professor de Educação Básica II com formação em curso superior de graduação, de licenciatura plena em Matemática;

VI-Arte e Cultura: ser Professor de Educação Básica II com formação em curso superior de graduação, de licenciatura plena em Arte;

VII- Inglês Lúdico: ser Professor de Educação Básica II com formação em curso superior de graduação, de licenciatura plena em Letras – Português/Inglês;

VIII- Xadrez: ser Professor de Educação Básica II com formação em curso superior de graduação, de licenciatura plena em Educação Física com registro no sistema CONFEF/CREF's, ou formação em curso superior de graduação, de licenciatura plena em Matemática;

IX-Informática: ser Professor de Educação Básica I com formação em curso superior de graduação, de licenciatura plena com habilitação específica em Pedagogia ou em Curso Normal Superior, admitida como formação mínima a obtida em Nível Médio na modalidade Normal;

X- Atividades Socioambientais: ser Professor de Educação Básica I com formação em curso superior de graduação, de licenciatura plena com habilitação específica em Pedagogia ou em Curso Normal Superior, admitida como formação mínima a obtida em Nível Médio na modalidade Normal.

Parágrafo Único - Na inexistência de profissionais habilitados interessados nas oficinas de Xadrez e Arte e Cultura, conforme incisos VI e VIII, será permitida a atribuição das mesmas aos Professores de Educação Básica I.

DO QUADRO DE PESSOAL EM SUPORTE PEDAGÓGICO E DE APOIO

Artigo 10 – Os Vices-Diretores de Escola designados para atendimento ao PEI deverão responsabilizar-se por atividades de pesquisa, planejamento, assessoramento, controle e avaliação do processo educacional, bem como da direção administrativa da Unidade, durante a ausência do Diretor de Escola.

Artigo 11 – A divisão das atribuições da equipe gestora nas Unidades Educacionais não descentralizadas do PEI, será objeto de análise do Departamento Pedagógico.

DO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO ADMINISTRATIVO

Artigo 12 - O Plano Analítico-Anual de Metas e Ações Pedagógico-Administrativas, da unidade educacional vinculadora, deverá contemplar o PEI.

Artigo 13 - Os Planos de Trabalho Anual dos Professores que ministrarão oficinas no Programa Educação Integral deverão contemplar os itens previstos no Anexo I da presente resolução.

SECRETARIA DA
EDUCAÇÃO



PREFEITURA DE
Rio Claro

DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Artigo 14 - Os casos omissos serão analisados pelo Departamento Pedagógico e Departamento Administrativo da Secretaria Municipal da Educação.

Artigo 15 - Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogando as disposições em contrário, sobretudo a Instrução SME nº 004/2017.

Rio Claro, 15 de outubro de 2019.

Adriano Moreira
Secretário Municipal de Educação

Publicada na Secretaria Municipal da Educação, na mesma data supra.

SECRETARIA DA
EDUCAÇÃO



PREFEITURA DE
Rio Claro

(ANEXO I)

Escola Municipal _____

PROGRAMA EDUCAÇÃO INTEGRAL

PLANO DE ENSINO ANUAL

Oficina:

Professor(a) responsável:

1 - Diagnóstico da turma (único por turma, independente da quantidade de oficinas)

2 - Tema introdutório (neste item haverá um tema inicial a ser seguido por todas as oficinas da unidade do PEI, que após sua conclusão será substituído por novos temas descritos no diário de classe e no planejamento semanal)

3 - Objetivos específicos (por oficina e por turma)

4 - Estratégias (por turma e por professor)

SECRETARIA DA
EDUCAÇÃO



PREFEITURA DE
Rio Claro

(ANEXO II)

Escola Municipal _____

PROGRAMA EDUCAÇÃO INTEGRAL

DOCUMENTO DE AVALIAÇÃO SEMESTRAL

Turma:

Oficina de Alfabetização e Letramento:

Oficina de Jogos Matemáticos:

Oficina de Educação Física Recreativa:

Oficina:

Oficina:

Oficina:

Levantamento de alunos com excesso de faltas:

Assinaturas:

Responsável pelo PEI

L