

DOCÊNCIA E EDUCAÇÃO INTEGRAL: PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS DA ESCOLA BÁSICA ADOTIVA LIBERATO VALENTIM¹

Joseane Maria de Aguiar Amorim²

1. Introdução

No Brasil, mais especificamente no município de Florianópolis, as tentativas de se implantar a educação integral têm se desenvolvido de modo a qualificar o fazer pedagógico e ampliar o tempo de permanência dos alunos na escola. Neste movimento, destaca-se a importante atuação dos professores nas turmas de educação integral. Conhecer qual é a percepção que estas professoras têm acerca da educação integral é a problemática que originou esta pesquisa.

Toda minha formação acadêmica foi realizada em escola pública. Cursei o magistério no Instituto Estadual de Educação em Florianópolis e em 1992 concluí o curso de Pedagogia com habilitação em séries iniciais pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), sempre convicta da importância da educação pública e de qualidade. Sou professora efetiva na rede municipal de Florianópolis há vinte e dois anos e há quatro anos atuo como coordenadora na Escola Básica Municipal Adotiva Liberato Valentim, cenário de investigação desta pesquisa.

A experiência adquirida por meio do desenvolvimento do meu trabalho me impulsiona na busca do saber, confirmando a afirmação de Bondiá (2002, p.26), de que “o saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana”. É refletindo sobre esta experiência que passei a buscar mais conhecimentos e é com esta motivação que esta pesquisa foi realizada.

A escola Adotiva Liberato Valentim iniciou seu trabalho com a proposta de construir a educação integral no ano de 2006, totalmente subsidiada pelo município. Desde então, os professores que atuam com o projeto de educação integral são

¹ Artigo desenvolvido como requisito para conclusão do Curso de Especialização em Educação Integral (UFSC- 2012/2013), sob a orientação da Professora Jane Bittencourt.

² Professora efetiva da rede municipal de ensino de Florianópolis. Desde 2010 atua como coordenadora do Programa Mais Educação na Escola Adotiva Liberato Valentim.

contratados pela Secretaria Municipal de Educação, desenvolvendo atendimento pedagógico a alunos que encerram o ano letivo com defasagem na aprendizagem.

A partir de 2010 o projeto de educação integral contou com o apoio do Programa Mais Educação (MEC), oferecendo oficinas de karatê, futsal, dança e mosaico. As oficinas são articuladas de forma a preencher a carga horária de sete horas exigidas para a educação integral, viabilizando os espaços disponíveis na escola.

Foi acompanhando o desenvolvimento, mudanças e exigências da clientela que a cada ano esta escola redimensiona o trabalho, buscando aprimorá-lo, sempre oferecendo alternativas de acesso à novas linguagens e ao desenvolvimento de diversas habilidades. Atualmente a escola atende o total de 426 alunos nos anos iniciais (1º ao 4º ano). Destes, 100 alunos participam da educação integral.

Esta pesquisa teve por objetivo principal compreender a percepção destas professoras em relação à educação integral.

Partindo desse princípio, desdobraram-se os seguintes propósitos específicos, que também nortearam esta investigação:

- ✓ Identificar se essas professoras consideram a educação integral relevante para a formação do educando;
- ✓ Verificar se essas professoras participam e/ou tem interesse em participar de cursos de formação oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME) ou por outras instituições na área da educação integral;
- ✓ Conhecer a visão que essas professoras têm dos alunos que participam das turmas de educação integral na referida escola;
- ✓ Verificar o interesse desses profissionais em dar continuidade ao trabalho com a educação integral no próximo ano.

Para alcançar esses objetivos, foi utilizada a análise qualitativa centrada no conteúdo dos comentários e na inserção direta do pesquisador no ambiente de investigação, visando descrever e analisar a relação dialógica desenvolvida entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa. Como instrumento de coleta de dados, optou-se pela entrevista semi estruturada³, a qual é flexível e pode ser modificada no momento da interlocução. Os dados obtidos nas entrevistas foram analisados levando em conta o conteúdo das respostas e a interação vivenciada com os participantes da pesquisa. A entrevista foi realizada com duas das três professoras que atuaram com educação

³ Modelo de questionário anexo.

integral na escola durante o ano de 2012, pois uma das professoras saiu em licença gestação antes do prazo previsto, o que impediu que participasse da pesquisa. A entrevista semi estruturada possibilitou mudanças circunstanciais, de acordo com o encaminhamento dos comentários das professoras.

No desenvolvimento deste trabalho, a educação integral foi situada no contexto histórico, tanto no Brasil quanto em Florianópolis. São apontadas, também, as principais diretrizes do Programa Mais Educação e apresentadas as características da educação integral na escola em questão. Em seguida, é exposta a análise das entrevistas e finalmente, tecidas as considerações finais deste trabalho.

2. Histórico da educação integral

A educação é um processo sociocultural com o poder de escravizar ou libertar, já que todo processo educacional está relacionado à formação do ser humano. Este propósito é imbuído de uma teoria, uma prática social e política.

Em âmbito nacional, a questão da Educação Integral ganha força a partir da década de 1930, inicialmente com Plínio Salgado, líder do Movimento de Ação Integralista Brasileira. O slogan “Deus, Pátria e Família” apresentava a proposta de educação em tempo integral para construir uma nova ordem social e econômica com base na espiritualidade, no nacionalismo cívico e na disciplina. Posteriormente, na mesma década, o educador Anísio Teixeira, um dos grandes pioneiros da educação integral no Brasil, propôs uma reforma pedagógica que floresceu e tem implicações até o presente. Ele concebia que a escola primária deveria ser de dia letivo completo. Buscou convencer os governantes sobre a importância que a educação tinha no seio da nação. No poder, ajudou a pensar políticas públicas que desenvolvessem a democracia, o direito à escola e responsabilidade do Estado. Para este educador, a educação integral considera o sujeito como um todo, em um currículo que promove um diálogo entre ciência e arte. Neste contexto, a escola deveria deixar de ter papel de agência de controle e punição social, para se tornar um ateliê de todos os talentos humanos, pois é no trabalho produtivo que se integram todas as aprendizagens (NUNES, 2010).

Essa concepção foi colocada em prática no Centro Educacional Carneiro Ribeiro em Salvador, na Bahia. Juntamente com Lourenço Filho, Darcy Ribeiro, Fernando de Azevedo e outros intelectuais, Anísio Teixeira lança o Manifesto dos Pioneiros (1930 a 1950), propondo a escola única (todos têm direito à educação) e a educação laica.

Na década de 1980, os CIEPS (Centros Integrados de Educação Pública), concebidos por Darcy Ribeiro a partir da experiência de Anísio Teixeira, constituem-se como uma das mais polêmicas implantações de Educação Integral no país.

Segundo Brandão (2009, p.97):

As premissas de Darcy Ribeiro para a generalização do modelo Ciep de escola em tempo integral e as características de sua implantação falharam, de meu ponto de vista, pelo forte apelo de projeto de “escola abrigo” para as camadas populares. A supervalorização do seu caráter preventivo à marginalidade e a ênfase da instituição escolar como alavanca para a superação de todos os problemas da sociedade levaram a escola, mais uma vez a perder o seu foco específico.

Posteriormente, a questão da educação integral é tratada, na Constituição Federal de 1988, no artigo 205, que assegura:

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

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90), por sua vez, acrescenta um fator importante a esta questão: a garantia do direito à proteção integral de crianças e adolescentes. Além disso, o Estatuto institucionaliza a articulação entre ações governamentais e não governamentais, conforme artigo 86: “a política de atendimento dos direitos das crianças e dos adolescentes far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (BRASIL, 1990, art. 86).

No final da década de 90, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) afirma que “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” (BRASIL, 1996, art.34). No inciso 2, afirma que: “O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, à critério dos sistemas de ensino”, e que “serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (BRASIL, 1996, art.87).

Essas indicações legais são advindas de um dos maiores defensores da escola de tempo integral: o educador Darcy Ribeiro, senador na época da promulgação dessa lei. Pode-se dizer que a lei demonstra abertura, porém o texto ficou muito brando, deixando

nas mãos dos sistemas de ensino a devida aplicação. Segundo Demo (2008), a iniciativa em relação ao tempo integral não apresenta critério de ampliação e depende, portanto, da boa vontade de algumas administrações. A LDB 9394/96 sugere que a ampliação da jornada escolar aconteça no sistema público de ensino com o crescente movimento de participação de outras organizações, o que seria assegurado por iniciativa da própria comunidade, que trabalhariam como parceiras no processo de educação e proteção social.

O Plano Nacional da Educação (PNE), através da lei nº 10.172/2001, indica a proposta de educação integral como possibilidade de formação integral da pessoa. Além disso, com avanços em relação à LDB 9394/96, o documento apresenta a educação em tempo integral como objetivo do ensino fundamental e associa a ampliação da jornada aos alunos das camadas sociais mais necessitadas, valorizando o aspecto de assistência social. (BRASIL, 2009).

Em 2007, o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva instituiu, através do Decreto nº 6.094, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), estabelecendo um plano de metas de qualidade a serem alcançados pelos municípios e estados no que se refere à educação pública no país. Dentre estas metas está o Programa Mais Educação, instituído pelas Portarias Normativas Interministeriais nº 17 e nº 19, de 24 de abril de 2007.

3. Diretrizes pedagógicas do Programa Mais Educação

O Programa é uma estratégia para induzir a ampliação da jornada escolar e favorecer a organização curricular na perspectiva da educação integral. Trata-se da construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira. A iniciativa é coordenada pela então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)⁴, do Ministério da Educação, em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

⁴ Esta Secretaria foi reformulada em 18/05/2011 e passou a se denominar SECADI, pois incorporou a educação inclusiva (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão).

O Programa Mais Educação é financiado pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que regulamenta e fiscaliza os recursos destinados às instituições que aderem ao Programa.

As atuais diretrizes do Programa Mais Educação focam na:

articulação entre Educação, Assistência Social, Cultura e Esporte, dentre outras políticas públicas, poderá se constituir como uma importante intervenção para a proteção social, prevenção a situações de violação dos direitos da criança e do adolescente, e, também, para a melhoria do desempenho escolar e da permanência na escola, principalmente em territórios mais vulneráveis (BRASIL, 2009, p. 25).

O Programa visa promover a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola.

O projeto de educação integral, dentro da perspectiva adotada nesta investigação, não poderá se resumir a uma ação estratégica de indução apenas de um dado governo, mas na busca por um compromisso social e político da sociedade, para tanto será importante que esteja articulado com os princípios e finalidades da escola.

Desta forma, pensar numa política de educação integral pressupõe um constante investimento na formação inicial e continuada de professores e demais profissionais da educação. Uma política consistente de valorização profissional, garantida pelos gestores públicos, de modo a permitir dedicação exclusiva e qualificada à educação. Neste sentido, a educação integral em tempo integral pode passar a ser compreendida não apenas em relação aos estudantes da educação básica, mas também aos professores: “A escola de tempo integral exige professor de tempo integral. O professor que ministra aulas em um turno precisa acompanhar ou, ao menos, orientar as atividades realizadas no outro. Com isso o professor terá dedicação exclusiva na escola” (GIOLO, 2012, p.102).

De fato, o professor é um sujeito fundamental nesse desafio que é de uma nova postura profissional a ser constituída através de processos formativos permanentes. Segundo Moll (2012, p.142):

A formação inicial e continuada dos professores e demais profissionais da educação é tema estruturante para consolidação da agenda da educação integral. No âmbito específico das Faculdades de Educação e dos cursos de Licenciatura, dos cursos de pós-graduação *Lato e Stricto* senso, dos cursos normais de nível médio, há que se introduzir, via de regra, o debate dos temas

relativos à educação integral, bem como o pensamento de Anísio Teixeira. Esses desafios na perspectiva da construção de pedagogias da práxis, interdisciplinares, que a partir do diálogo, do olhar, da sensibilidade em relação às práticas construídas e refletidas nas escolas, produzam saberes que façam sentido para a compreensão e ação escolares cotidianas.

Portanto, a atuação na educação integral requer a reorganização da jornada de trabalho dos professores, inclusão de períodos de estudo, acompanhamento pedagógico, planejamento, avaliação das aulas e ainda acompanhamento aos projetos oferecidos aos estudantes para lhes possibilitar uma visão mais ampla, mais integral do aluno.

Com base nessas reflexões, entendo que o momento histórico exige novas formas de atuação das instituições escolares, além da tarefa de favorecer a aprendizagem, assumindo um papel central no cuidado às crianças. Para atender a esta demanda, a escola precisaria reorganizar espaços, tempos e saberes.

4. Educação integral em Florianópolis

No município de Florianópolis, lócus desta pesquisa, a proposta de Educação Integral foi elaborada pelo Departamento de Educação Fundamental no ano de 2007 e está contemplada na Proposta Curricular de 2008, pautando-se na Constituição Federal (1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (1996).

Esta proposta está assim justificada:

(...) a ampliação do tempo no Ensino Fundamental, contribui para a permanência das crianças e jovens na unidade educativa e em outros espaços educativos da comunidade, ampliando sua jornada de estudos e convivência, através da qualificação do currículo escolar (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 21).

O documento ressalta ainda que os alunos têm o direito de desenvolver múltiplas dimensões, construir conceitos e valores que possibilitem a apropriação do conhecimento, problematizando a realidade social no tempo e lugar histórico em que vivem, buscando construir identidades e possibilitando a qualificação, inserção e participação na vida social.

Com este entendimento, a proposta da Rede Municipal de Florianópolis contempla atividades educativas e sócio integradoras, realizadas no turno e contraturno da escola regular, alicerçadas numa proposta pedagógica com foco na diversidade e na aprendizagem.

Em 2011, o Departamento de Educação Fundamental publicou no site da Prefeitura Municipal de Florianópolis o Programa de Educação Integral, complementando e atualizando o que estava posto na Proposta Curricular do Município. O Programa apresenta como princípios: a valorização e construção de identidades, respeito à diversidade e o desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas. Tem como eixos o conhecimento, a cultura, o lazer e a cidadania, a serem desenvolvidos por um serviço educacional público de qualidade social através da ampliação da jornada de estudos e da convivência, da qualificação do currículo e do reconhecimento da criança e do adolescente como sujeitos de direito.

Neste Programa, vários projetos e ações visam oferecer atividades de turno e contraturno para crianças e adolescentes, redimensionando tempos e espaços escolares. Entre estes, destacam-se os projetos: Topas (Todos Podem Aprender Sempre); Nossa Rede Encanta; Esportes na Escola; Bombeiro Mirim; Ciência e Tecnologia; Educação Ambiental e Educação Complementar, esta última desenvolvida em parceria com ONGs e CECs.

Para aderir ao Programa de Educação Integral, as escolas devem encaminhar ao Departamento de Ensino Fundamental o projeto educativo para análise e implantação. Em 2008 a Secretaria Municipal de Educação (SME) firmou parceria com o Programa Mais Educação, como forma de incentivar a participação das escolas na educação integral, com o suporte do subsídio financeiro e pedagógico oferecido pelo MEC. A partir de então, as escolas passaram a conhecer a proposta e aderir ao programa, como foi o caso da escola investigada. A iniciativa à participação parte da unidade educativa por meio de projeto educativo, pautado no Projeto Político Pedagógico.

5. A escola e a educação integral

A Escola Básica Municipal Adotiva Liberato Valentim está situada na Avenida Jorge Lacerda, 1559, Costeira do Pirajubaé, Florianópolis, Santa Catarina. Atende 426 alunos nas séries iniciais do ensino fundamental. São 16 turmas de ensino regular (1º ao 4º ano) e quatro turmas de educação integral, totalizando 20 turmas atendidas nesta unidade escolar.

Conforme o PPP da escola, o lema é

[...] ‘buscar novos caminhos’, adotando políticas educacionais e sociais em que os envolvidos neste processo sejam comprometidos com a busca de renovações, de recomeços, onde estejam dispostos a reinventar-se a cada dia, onde atribuam à educação, a tarefa de ensinar a aprender, a fim de possibilitar a adaptação às constantes transformações, sem deixar de transmitir as aquisições, os saberes básicos, com competência e qualidade. (FLORIANÓPOLIS, 2012, p.12).

Este lema traduz a preocupação dos profissionais da escola em não estagnarem, evidenciando a necessidade de desenvolver um trabalho que possibilite a mudança e o compromisso com a qualidade do ensino. É possível perceber no PPP da escola a intencionalidade de uma educação integral no seguinte parágrafo:

Uma educação para o desenvolvimento integral, fundamentada num processo de crescimento, desenvolvimento nos seus vários aspectos: cognitivo, social, afetivo, psicomotor, ética, política e cultural contribuindo com o desenvolvimento de suas potencialidades (FLORIANÓPOLIS, 2012, p.13).

Conforme ressaltado anteriormente, desde 2006 a escola atende em jornada ampliada alunos que encerraram o ano letivo anterior sem ter alcançado as metas de aprendizagem proposta para o ano vigente. Estes alunos são selecionados no último conselho de classe do ano e, quando o novo ano se inicia, faz-se uma sondagem da aprendizagem que inclui também alunos novos na escola para eventual inclusão nas turmas de tempo integral, dessa maneira as turmas de são constituídas.

A contratação das professoras para desenvolverem as atividades pedagógicas nas áreas de Português e Matemática sempre foi realizada pela SME, e para as oficinas de karatê, futsal, dança e mosaico, são contratadosicineiros ressarcidos pelo Programa Mais Educação.

É preciso considerar que estas turmas são constituídas por alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem e muitos destes apresentam baixa autoestima e pouco ou quase nenhum acompanhamento da família na vida escolar.

A gestão escolar de forma democrática e participativa proporcionou debates acerca da implantação da educação integral na unidade por meio de reuniões de planejamento e avaliação do desempenho escolar dos alunos e da atuação da escola neste contexto, buscando ações para a melhoria na qualidade do ensino. Isto fez com que a opção em atuar com a educação integral fosse uma decisão tomada no coletivo. Desta forma o envolvimento de todos tornou-se inevitável.

No projeto de educação integral desta escola estão previstos os objetivos, as ações e diretrizes para o desenvolvimento do trabalho com as quatro turmas de período

integral de forma a ampliar o tempo de permanência na escola, assistir o aluno em suas necessidades básicas e educacionais, reforçar o aproveitamento escolar, a autoestima e ao sentimento de pertencimento.

Devido à necessidade de formação continuada e de articulação pedagógica, a escola garante o espaço para a efetivação de reuniões pedagógicas, dando ênfase ao estudo, à discussão, à pesquisa, à produção e revisão do Projeto Político Pedagógico da escola, à avaliação do trabalho desenvolvido, ao planejamento em grupo através de uma tomada de decisões em conjunto, consolidando assim uma gestão democrática. As reuniões pedagógicas são previstas no calendário escolar e os profissionais da escola são convocados a participar.

Nas reuniões pedagógicas e nos conselhos de classe, os profissionais da unidade escolar têm espaço para discutir sobre a realidade da escola, a estrutura escolar, a avaliação da aprendizagem, a organização da matriz curricular, a definição dos conteúdos, entre outros. Algumas reuniões são enriquecidas com a participação de consultores, “na perspectiva de estimular um aperfeiçoamento contínuo para a consolidação de práticas educativas que permitam que a escola cumpra o seu propósito” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 27).

A escola também libera e incentiva os profissionais a participarem dos cursos de formação permanente oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação.

6. Professor, sujeito da ação educativa

(...) ser educador, é ser o mestre de obras do projeto arquitetado de sermos humanos (ARROYO, 2008, p.41).

Não pensei que seria tão difícil escrever sobre a profissão de docente. Na tentativa de entendê-la, várias questões levaram-me a muitas indagações: quem somos, como fomos nos constituindo, que imagens sociais nos refletem, qual o peso de nossa função social, nossa realização e frustração com a docência...

Tantas indagações acerca da profissão nos remetem à nossa condição humana, pois somos sujeitos que se constituem na ação educativa, num constante refazer-se.

Ao longo do tempo, carregou-se um referencial de professor-sacerdote, uma condição relacionada à vocação, praticando uma missão honrosa, sem vinculação com questões materiais, associada ao papel dos jesuítas e às escolas confessionais.

Aos poucos essa ideia foi perdendo peso e passa-se à condição de trabalhadores do ensino, condição essa inicialmente ligada à imagem das primeiras professoras da educação básica do ensino, das primeiras letras e contas, em uma estreita relação com o cuidado, o carinho e a dedicação, sem a exigência de uma formação acadêmica própria. Foram traços valorizados por décadas no imaginário social. Nas últimas décadas, houve a luta pela constituição de uma identidade profissional docente. Os docentes encontram-se em constante conquista pela qualificação, competência, valorização e afirmação de uma identidade profissional.

Neste sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9394/96, vem favorecer a afirmação da identidade profissional do magistério no artigo 62, no qual são estabelecidos critérios para a formação profissional, e ainda no artigo 67, com relação à valorização profissional:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;
- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - condições adequadas de trabalho.

Parágrafo único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. (BRASIL, 1996, art. 62 e 67).

Também é possível destacar o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), tendo como uma de suas diretrizes:

valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado por desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, curso de atualização e desenvolvimento profissional. (Brasil, 2008, p. 42).

A LDB/96, segundo Demo (2008), traz alguns direcionamentos promissores voltados para a melhoria da formação e aperfeiçoamento profissional continuado,

“consagrando a ideia essencial de que o aprimoramento profissional faz parte da profissão” (DEMO, 2008, p.47). Ainda segundo o autor, esta lei aponta a iniciativa importante da “progressão funcional baseada na titulação ou na habilitação e na avaliação do desempenho” (DEMO, 2008, p.48).

Apesar de colidir com a resistência dos governos na efetivação de garantias como pagamento do piso nacional do magistério, por exemplo, existe uma base legal que alicerça a categoria, prevista na Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Estas e outras questões vêm sendo debatidas e defendidas nas lutas de classe da categoria. Lutas estas árduas e históricas, que ora fortalecem, ora desgastam a categoria. É cansativo ter que justificar constantemente a necessidade de afirmação da importância da profissão, do respeito aos direitos conquistados e a efetivação do que foi negociado em data-base.

Em relação a este descaso político, Freire (2004, p. 67) afirma que:

Um dos piores males que o poder público vem fazendo a nós, no Brasil, historicamente, desde que a sociedade brasileira foi criada, é o de fazer muitos de nós correr o risco de, a custo de tanto descaso pela educação pública, existencialmente cansados, cair no indiferentismo fatalistamente que nos leva ao cruzamento dos braços.

Este descaso do poder público para conosco não deverá, sob este pretexto, levar os professores a exercerem mal a função que lhes compete. Ao contrário, é imperativo que a ação educativa seja desenvolvida com competência profissional, ética, bom senso, respeito ao educando, sensibilidade e responsabilidade. É preciso continuar insistindo junto ao poder público no investimento em uma educação pública e de qualidade como compromisso social. Conforme Arroyo (2008, p. 20), “a história mostra que tem sido pelo investimento nos profissionais e nas condições para desenvolverem seu ofício com profissionalismo que a garantia dos direitos sociais tem avançado em todas as áreas”.

Ao término de uma formação acadêmica, seja em nível de graduação ou pós-graduação, o professor não se encontra pronto, acabado. Aliás, nunca o estará, pois deve haver a compreensão de que o ser humano é um sujeito inacabado. Cabe ao profissional da educação estar constantemente buscando múltiplas formas de requalificação, seja, na participação em congressos, seminários, oficinas, leitura, conferências, pesquisas, participação em movimentos sociais e sindicais. Esta busca pela qualificação proporciona uma maior segurança, um saber mais fundamentado. Um saber que precisa

ser continuamente alimentado e refletido. É nesta reflexão incessante que é importante atenção: aos modismos na educação; avaliação das políticas de formação, de currículo, das novas demandas tecnológicas, das ideologias políticas e econômicas. Mais um motivo para investir em qualificação e atuar com competência. É preciso mudar com urgência esta imagem social desgastada para conquistar o respeito e a valorização que a profissão merece, afinal, “nenhuma profissão se desgasta mais rapidamente do que a de professor, precisamente porque lida com a própria lógica da reconstrução do conhecimento” (DEMO, 2008, p.49).

É nesta lógica de reconstrução do conhecimento que se expressa a principal característica da profissão docente, isto é, a constante preocupação com a prática e atualização de conhecimentos, a preocupação com a melhoria do desempenho, a necessária adaptação às transformações sociais e culturais que a sociedade impõe. Desta forma, o professor não se posiciona diante do conhecimento como aquele que tudo sabe, mas como aquele que pesquisa. A pesquisa aqui é entendida como parte inerente da ação docente, pois “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 2004, p. 29).

Reafirma-se a importância da formação profissional numa ação formadora, já que os profissionais não são apenas dos saberes científicos e práticos associados aos conteúdos a serem ensinados, mas educadores, profissionais da ética, do conhecimento, da cultura, do desenvolvimento e da formação humana. Neste sentido, é importante muito mais do que aprender técnicas e conteúdos, aprender a desenvolver a “humana docência”, como sugere Arroyo (2008, p.50), na busca da formação plena do educando.

Paulo Freire também sugere a atuação do professor nesta amplitude. Neste sentido, o professor não exerce apenas a função docente. Ao sair da escola depois de mais um dia de trabalho, carrega consigo as angústias, dúvidas, os sonhos e ideais. Não é possível separar a postura profissional da postura pessoal. “Carregamos a função que exercemos, que somos e a imagem de professor(a) que internalizamos. Carregamos a lenta aprendizagem de nosso ofício de educadores, aprendido em múltiplos espaços e tempos, em múltiplas vivências.” (ARROYO,2008, p.124).

Aprende-se a ser professor ou professora enquanto se ensina. No momento em que se faz escolhas, elas estão relacionadas a valores, concepções, culturas e significados. A construção da imagem de professor se dá durante a convivência e experimentação da prática junto aos educandos. É nas interações com os colegas de

magistério e com os alunos que se aprende posturas e linguagens para a própria identificação.

Na “humana docência”, os conteúdos a serem ensinados, vão sendo alargados. As matérias a serem ensinadas são planejadas e desenvolvidas, buscando instigar a curiosidade, a paixão de aprender, a emoção e a vontade de conhecer.

O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. (FREIRE, 2004, p.86).

A relação professor-aluno será sempre mediada pelo conhecimento. Nesse sentido, a atitude do professor deve ser curiosa, instigadora, desafiadora, criando condições para a produção ou construção do conhecimento diante de uma relação sedutora na forma de apresentar a informação, na qual suas atitudes diante do conhecimento são capazes de influenciar direta ou indiretamente o comportamento intelectual dos alunos. Portanto, “o professor quando ensina não apresenta apenas a informação. Ele seduz com a informação. Cria um clima favorável ou não a partir da maneira como apresenta e desenvolve o tema com seus alunos” (KENSKI, 2006, p.102). Nessa relação de troca, haverá sempre a circulação de conhecimentos formais e sistemáticos e os investimentos que o professor faz em sua capacitação, em seu aprendizado e na sua possibilidade de ensinar não terão finitude. Assim, também precisa ser entendida a possibilidade do aluno aprender como sendo infinita, sem deixar de respeitar a condição de sujeitos na infância, na adolescência ou na juventude.

Essa relação entre o conhecimento e o fazer pedagógico é ressaltada em documentos nacionais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). É possível considerar uma estreita relação entre esse documento e a educação integral, já que esses trazem avanços em relação ao conhecimento e a pesquisa de cada área, incluindo reflexões sobre a função social e cultural da escola, os perfis de educador, de infância, adolescência e juventude. Afirmam o papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades na formação do ser humano, assim explicitados:

A listagem dos objetivos do ensino fundamental repetida em cada volume dos PCNs dá centralidade à formação de capacidades abertas como cidadania, participação social e política; exercício de direitos e deveres, valores, atitudes, condutas, identidade nacional e pessoal; respeito às

diversidades, autoconfiança; desenvolvimento das capacidades do educando, afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social; capacidade de utilizar as diversas linguagens verbal, musical, matemática, gráfica, plástica corporal, para expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais; capacidade de intervir pelo uso do pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, etc. (ARROYO,2008,p. 95,96).

Entende-se estes objetivos como novos conteúdos da docência, os quais também devem ser desenvolvidos na educação integral, promovendo uma formação plural desses alunos. Esta multiplicidade de ações diferentes para a mesma função só pode ser desenvolvida através do entendimento da humana docência. São tarefas que devem ser assumidas e incorporadas no cotidiano da prática pedagógica, levando em conta as dimensões do desenvolvimento e formação dos educandos na infância e adolescência. Trata-se do desenvolvimento pleno do ser humano em suas múltiplas capacidades, exigindo dos professores mais preparo, domínio de novos saberes e uma nova postura. Uma postura mais aberta, porém cuidadosa e competente, a qual também é exigida dos professores que atuam na educação integral.

A educação integral entendida como o desenvolvimento pleno, no sentido de atender à demanda de aprendizagem e ainda ofertando possibilidades de ampliação do desenvolvimento humano em seus diversos âmbitos, poderá ser a forma mais propícia para a prática do desenvolvimento dos objetivos veiculados nos PCNs. Estes podem ser contemplados pela educação integral, já que ocorre uma ampliação dos tempos e espaços educativos. Os professores que desejam mudar sua maneira de ensinar, que querem se adaptar as exigências educacionais deste novo tempo, que se colocam como mestres e aprendizes, serão sem dúvida os profissionais mais adequados para atuarem com a educação integral.

7. Educação em tempo integral: percepções das professoras investigadas

Para iniciar a análise das entrevistas realizadas com duas professoras que atuaram com as turmas de educação integral no ano de 2012, na escola Adotiva Liberato Valentim, é necessário que se façam alguns esclarecimentos:

Uma das professoras entrevistadas é efetiva nesta escola há dezessete anos e apresenta larga experiência na área da alfabetização, tendo acompanhado a implementação da proposta de educação integral na referida escola. A outra professora foi contratada em caráter temporário, atuando como professora substituta. Havia

trabalhado anteriormente em várias escolas e ONGs, tendo atuado com alunos de diferentes faixas etárias, assim como com currículos e projetos diferenciados. Era a primeira vez que trabalhava nesta escola e, portanto, estava tentando desenvolver seu trabalho de acordo com as diretrizes que a escola lhe apresentava naquele momento.

Para uma melhor compreensão da fala das professoras, a sigla Pe fará referência a professora efetiva e Ps para designar a professora substituta. As questões das entrevistas foram organizadas em três eixos de discussão para possibilitar o entendimento do conteúdo enunciado pelas entrevistadas.

O primeiro eixo refere-se à experiência em educação integral, o interesse em continuar atuando com essa proposta de ensino e aos conhecimentos que possuem sobre os documentos que orientam o Programa Mais Educação. Sobre esse eixo, nenhuma das duas professoras entrevistadas tinha experiência anterior com educação integral.

Sobre os documentos que orientam a implementação da educação integral na rede municipal, bem como os documentos do Programa Mais Educação, as duas professoras demonstraram, no início do desenvolvimento do trabalho com as turmas de educação integral na escola, desconhecimento desses. Não houve oferta de capacitação sobre educação integral pela rede municipal naquele ano, apenas algumas reuniões de trabalho destinadas aos professores de apoio pedagógico, nas quais as professoras foram convidadas a participar. Durante a interlocução, deixaram claro o interesse e a necessidade em participar de cursos de formação com o objetivo de se capacitar para melhor atuar no cotidiano escolar das turmas que atendiam.

As professoras demonstravam estar abertas à aquisição de conhecimentos, confirmando as ideias de Freire (2004, p.58): “este é um saber fundante da nossa prática educativa, o da inconclusão assumida”. E ele vai além, quando afirma que: “como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino.” (FREIRE, 2004, p.85).

Em relação ao interesse em dar continuidade a este trabalho em educação integral, a professora substituta gostaria de dar continuidade ao trabalho que estava desenvolvendo na educação integral, porém, não sendo professora efetiva, não teria nenhuma garantia na efetivação desta escolha. A professora efetiva afirmou não ter interesse em continuar a trabalhar nessa perspectiva educacional, pois mesmo achando o programa interessante considerava que a proposta deveria abranger toda a escola e não apenas turmas com dificuldade de aprendizagem.

O segundo eixo de discussão refere-se ao entendimento inicial de educação integral e à mudança de concepção que as professoras tiveram sobre a temática após terem trabalhado um ano com essas turmas. A necessidade da ampliação da educação integral na escola, apontada pela professora efetiva, demonstra uma maior compreensão das necessidades educacionais após a experiência que vivenciou com a educação integral, como se pôde observar na fala apresentada abaixo:

Pe: Hoje vejo que o que fazemos na escola não pode ser chamado de educação integral, são tentativas, estamos ainda na construção da proposta, precisamos ampliá-la. Gostaria de trabalhar com a educação integral de outra forma, onde a escola gradativamente fosse ampliando-a a todos os alunos, começando pelo primeiro ano e não somente aos alunos com dificuldades na aprendizagem.

Infere-se, pelo depoimento apresentado, que a professora considera importante que a educação promova maior interação e possibilidades educacionais para todos os alunos e a comunidade educativa. De fato, as diretrizes do Programa Mais Educação incentivam a ampliação do atendimento escolar em educação integral a todos os estudantes.

As professoras consideram a proposta de atuar apenas com alunos que apresentam defasagem na aprendizagem muito desgastante para o desenvolvimento do trabalho educativo e, de certa maneira, excludente para os alunos que participavam dessa oferta de ensino. Segundo elas, os alunos que se percebiam diferentes na sala de ensino regular, consideravam-se menos capazes por frequentar uma turma diferenciada, que toda a comunidade educativa tinha conhecimento ser destinada àqueles com dificuldades na aprendizagem. Esta consideração pode ser percebida nas falas:

Ps: Houve momentos de muita angústia, por ter vontade de atingir cada aluno naquilo que ele necessita.

Pe: Percebi que não podemos focar na dificuldade que o aluno apresenta, ao contrário, é preciso investir em desenvolver outras habilidades, ajudá-los a desenvolver a sua integralidade. Nesta perspectiva que a escola trabalha ainda evidencia que eles são diferentes, pois na sala de ensino regular eles se percebem defasados em relação aos demais.

Nessas falas percebe-se que as professoras pretendiam desenvolver uma prática docente crítica, dialética. Esse movimento dinâmico entre o fazer e pensar sobre o fazer, produz a possibilidade de novas tentativas, de aprimoramento do que se faz e da reflexão constante na tomada de decisões, dando oportunidade aos alunos de se

aprenderem capazes, agindo e produzindo saberes, cultura, habilidades e competências. Pessoas produtoras de si mesmas. Portanto, “nesse processo de produção-aprendizagem coletiva entram em jogo uma pluralidade de dimensões humanas, cognitivas e afetivas, éticas, identitárias e ativas, etc.” (ARROYO, 2008, p. 159). A afetividade e o comprometimento das professoras, conforme seus depoimentos, refletia-se no comportamento dos alunos, no movimento de mediação e interação constante vivenciado no processo de ensino e aprendizagem. Quanto mais a educação integral era compreendida por elas como uma possibilidade de desenvolver novas habilidades, mais os alunos sentiam-se também capazes e passavam a resignificar as práticas que desenvolviam na educação integral.

A concepção de educação integral que as professoras tinham inicialmente está expressa nas falas a seguir:

Pe: Educação em todos os sentidos, vai além de ler e escrever. Visa ampliar as possibilidades. Descobrir outras habilidades e qualidades. É proporcionar um desenvolvimento mais amplo, partindo de outros interesses. Neste sentido a participação nas oficinas (futsal, karatê, mosaico, dança) é importante, pois podem elevar a autoestima e ampliar as expectativas.

Ps: É a educação em tempo ampliado na escola. Trabalhar com apoio pedagógico, atividades diversificadas, jogos, atender o aluno de outra forma, é estar mais próximo, oferecendo um atendimento mais individualizado. É importante considerar o lado afetivo, cognitivo e a relação social na turma. Tudo isso com objetivos claros e bem planejados.

A concepção de educação integral que essas professoras tinham está de acordo com as diretrizes do Programa Mais Educação e com a proposta de educação integral da rede municipal de ensino, pois sugere a ampliação da jornada, o direito desses alunos desenvolverem suas múltiplas dimensões: cognitiva, social, esportiva, ética, cultural e afetiva. Isto desenvolvido através da “humana docência”, numa relação e interação plena com os educandos, através da comunicação, do diálogo, do bom senso, da confiança, da curiosidade epistemológica. Valorizando mais as dimensões formadoras das atividades propostas com competência e planejamento.

O terceiro eixo refere-se à análise destas professoras com relação a atuação delas na educação integral e aos impactos percebidos quanto ao desempenho destes alunos na escola.

Quanto à atuação, as professoras afirmaram que apesar da pouca experiência em educação integral, ambas avaliaram a atuação positiva e reafirmaram a importância de conhecer melhor a proposta e estudar o tema.

Por meio da atuação e do desenvolvimento do trabalho pedagógico, estas professoras consideram os impactos da educação integral positivo com relação ao desempenho dos alunos na escola, conforme explicitam as falas apresentadas abaixo:

Pe: Considerando o ponto de partida, todos os alunos avançaram muito. Alguns ainda estão defasados em relação ao ano que frequentam no ensino regular. Tem a questão emocional, melhorou a autoestima, a vontade de participar e o desafio de aprender. De qualquer forma, eles perceberam que apresentavam outras habilidades, alguns demonstraram maior facilidade em digitar, outros o raciocínio rápido para desenvolver um jogo, alguns se destacavam nas oficinas esportivas e na criatividade através do mosaico.

Ps: Foram muitos. Alunos com dislexia mostraram outras habilidades, como criatividade, precisão no desenho e composição de cores. Foi importante valorizar as habilidades esportivas e artísticas.

Estas professoras revelam um fazer pedagógico comprometido com a formação integral de seus alunos, numa formação plena dos educandos como sujeitos humanos. Este olhar sobre os alunos decorre de uma ação educativa que investe no saber-fazer, saber-planejar, investir, estimular, acreditar na possibilidade de aprender sempre, de estar aberto a ensinar e aprender.

Ao término do ano letivo as professoras demonstravam melhor compreensão da concepção de educação integral em relação ao início da experiência, concluíam o ano com a certeza de que era necessário investir em outras possibilidades de aprendizagem em busca do desenvolvimento pleno do ser humano em suas múltiplas capacidades e linguagens. A fala da professora substituta corrobora essa afirmação:

Ps: No começo achei que era mais um atendimento pedagógico na forma tradicional, mas, os próprios alunos me mostraram que era um trabalho diferente. Um trabalho mais dinâmico, numa relação de troca aluno x aluno, aluno x professor. É um trabalho envolvido em muito sentimento, emoção e criatividade.

8. Considerações finais

Com base nas entrevistas realizadas nesta pesquisa, que possibilitaram perceber a compreensão das professoras sobre a educação integral e sua formação constante no decorrer da prática educativa, reafirma-se a compreensão de que “o clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente autenticam o caráter formador do espaço pedagógico” (FREIRE, 2004, p. 92). O aprimoramento das atividades educativas na educação integral se dá também a partir da prática educativa, como se observou nesta

pesquisa, mas não somente através dela, o que torna fundamental a participação dos professores em formações continuadas.

Cabe ressaltar que ao se aproximar do cotidiano escolar, é possível perceber que a escola se desenvolve em torno do desempenho dos professores e da qualificação deles. Por isso, a importância de se investir na formação e nas condições favoráveis para desenvolver essa profissão. Desta forma, quando se busca uma educação pública e de qualidade, é imperativo garantir ao professor da educação integral dedicação exclusiva na escola e formação continuada que possibilite novas reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem, almejando, cada vez mais, uma prática educativa pautada no que Arroyo (2008) denomina de humana docência.

9. Referências Bibliográficas:

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto- imagens**. 10ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BONDIÁ, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. 2002 Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em: 10/04/2013.

BRANDÃO, Zaia. Escola de tempo integral e cidadania escolar. **Em aberto**, Brasília, v. 22, n. 80. p. 97-108, abr. 2009.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei federal nº 8.069, 1990.

BRASIL. **Redes de Aprendizagem**. Série Mais Educação, 2008.

BRASIL. **Texto referência para o debate nacional**. Série Mais Educação, 2009.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/civil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 15 de abril de 2010.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em aberto**, Brasília, v. 22. n. 80. p. 51-63, abr. 2009

DEMO, Pedro. **A nova LDB: Ranços e avanços**. 21ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

FLORIANÓPOLIS, **Programa de educação integral**. Disponível em:

www.pmf.sc.gov.br. Acesso em: 21/03/2013

FLORIANÓPOLIS, **Projeto Político Pedagógico da Escola Básica Adotiva Liberato Valentim**, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral. In: MOLL, Jaqueline. **Caminhos da educação integral no Brasil**. Porto Alegre: Penso, 2012.

KENSKI, Vani Moreira. O papel do professor na sociedade digital. In: CASTRO, Amélia Domingues de, Carvalho, Anna Maria Pessoa (org). **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral. In: MOLL, Jaqueline. **Caminhos da educação integral no Brasil**. Porto Alegre: Penso, 2012

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massanguana: 2010.

Anexo:

Roteiro da entrevista

- 1- Qual é sua experiência anterior em educação integral?
- 2- Você conhece os documentos que orientam a implementação da educação integral?
- 3- O que você entende por educação integral?
- 4- Como você analisa sua atuação na educação integral este ano?
- 5- Ao término deste ano, sua concepção de educação integral mudou? Em que aspectos?
- 6- Para você, que impactos tem tido a educação integral, ao longo deste ano, em relação ao desempenho destes alunos na escola (considere a aprendizagem, habilidades e comportamento dos alunos)?
- 7- Você tem interesse em dar continuidade ao trabalho com educação integral no próximo ano.

