

Priscila Soares Lima



**O desenvolvimento de projetos em
uma escola de educação (em tempo)
integral da Rede Pública de
Manaus - Amazonas**

1º Edição

São José dos Pinhais

BRAZILIAN JOURNALS PUBLICAÇÕES DE PERIÓDICOS E EDITORA

2020



Priscila Soares Lima

**O desenvolvimento de projetos em uma
escola de educação (em tempo) integral da
Rede Pública de Manaus – Amazonas**

1° Edição

**São José dos Pinhas
2020**

2020 by Brazilian Journals Editora
Copyright © Brazilian Journals Editora
Copyright do Texto © 2020 Os Autores
Copyright da Edição © 2020 Brazilian Journals Editora
Diagramação: Sabrina Binotti
Edição de Arte: Sabrina Binotti
Revisão: A Autora

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial:

Prof^a. Dr^a. Fátima Cibele Soares - Universidade Federal do Pampa, Brasil.
Prof. Dr. Gilson Silva Filho - Centro Universitário São Camilo, Brasil.
Prof. Msc. Júlio Nonato Silva Nascimento - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Brasil.
Prof^a. Msc. Adriana Karin Goelzer Leining - Universidade Federal do Paraná, Brasil.
Prof. Msc. Ricardo Sérgio da Silva - Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.
Prof. Esp. Haroldo Wilson da Silva - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil.
Prof. Dr. Orlando Silvestre Fragata - Universidade Fernando Pessoa, Portugal.
Prof. Dr. Orlando Ramos do Nascimento Júnior - Universidade Estadual de Alagoas, Brasil.
Prof^a. Dr^a. Angela Maria Pires Caniato - Universidade Estadual de Maringá, Brasil.
Prof^a. Dr^a. Genira Carneiro de Araujo - Universidade do Estado da Bahia, Brasil.
Prof. Dr. José Arilson de Souza - Universidade Federal de Rondônia, Brasil.
Prof^a. Msc. Maria Elena Nascimento de Lima - Universidade do Estado do Pará, Brasil.
Prof. Caio Henrique Ungarato Fiorese - Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil.
Prof^a. Dr^a. Silvana Saionara Gollo - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Brasil.
Prof^a. Dr^a. Mariza Ferreira da Silva - Universidade Federal do Paraná, Brasil.
Prof. Msc. Daniel Molina Botache - Universidad del Tolima, Colômbia.
Prof. Dr. Armando Carlos de Pina Filho- Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil.
Prof. Dr. Hudson do Vale de Oliveira - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, Brasil.
Prof^a. Msc. Juliana Barbosa de Faria - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil.
Prof^a. Esp. Marília Emanuela Ferreira de Jesus - Universidade Federal da Bahia, Brasil.
Prof. Msc. Jadson Justi - Universidade Federal do Amazonas, Brasil.
Prof^a. Dr^a. Alexandra Ferronato Beatrici - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Brasil.
Prof^a. Msc. Caroline Gomes Mâcedo - Universidade Federal do Pará, Brasil.
Prof. Dr. Dilson Henrique Ramos Evangelista - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Brasil.



Ano 2020

Prof. Dr. Edmilson Cesar Bortoletto - Universidade Estadual de Maringá, Brasil.
Prof. Msc. Raphael Magalhães Hoed - Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Brasil.
Profª. Msc. Eulália Cristina Costa de Carvalho - Universidade Federal do Maranhão, Brasil.
Prof. Msc. Fabiano Roberto Santos de Lima - Centro Universitário Geraldo di Biase, Brasil.
Profª. Drª. Gabrielle de Souza Rocha - Universidade Federal Fluminense, Brasil.
Prof. Dr. Helder Antônio da Silva, Instituto Federal de Educação do Sudeste de Minas Gerais, Brasil.
Profª. Esp. Lida Graciela Valenzuela de Brull - Universidad Nacional de Pilar, Paraguai.
Profª. Drª. Jane Marlei Boeira - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Brasil.
Profª. Drª. Carolina de Castro Nadaf Leal - Universidade Estácio de Sá, Brasil.
Prof. Dr. Carlos Alberto Mendes Moraes - Universidade do Vale do Rio do Sino, Brasil.
Prof. Dr. Richard Silva Martins - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul Rio Grandense, Brasil.
Profª. Drª. Ana Lídia Tonani Tolfo - Centro Universitário de Rio Preto, Brasil.
Prof. Dr. André Luís Ribeiro Lacerda - Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil.
Prof. Dr. Wagner Corsino Enedino - Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil.
Profª. Msc. Scheila Daiana Severo Hollveg - Universidade Franciscana, Brasil.
Prof. Dr. José Alberto Yemal - Universidade Paulista, Brasil.
Profª. Drª. Adriana Estela Sanjuan Montebello - Universidade Federal de São Carlos, Brasil.
Profª. Msc. Onofre Vargas Júnior - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Brasil.
Profª. Drª. Rita de Cássia da Silva Oliveira - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil.
Profª. Drª. Letícia Dias Lima Jedlicka - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Brasil.
Profª. Drª. Joseina Moutinho Tavares - Instituto Federal da Bahia, Brasil.
Prof. Dr. Paulo Henrique de Miranda Montenegro - Universidade Federal da Paraíba, Brasil.
Prof. Dr. Claudinei de Souza Guimarães - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil.
Profª. Drª. Christiane Saraiva Ogrodowski - Universidade Federal do Rio Grande, Brasil.
Profª. Drª. Celeide Pereira - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil.
Profª. Msc. Alexandra da Rocha Gomes - Centro Universitário Unifacvest, Brasil.
Profª. Drª. Djanavia Azevêdo da Luz - Universidade Federal do Maranhão, Brasil.
Prof. Dr. Eduardo Dória Silva - Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.
Profª. Msc. Juliane de Almeida Lira - Faculdade de Itaituba, Brasil.
Prof. Dr. Luiz Antonio Souza de Araujo - Universidade Federal Fluminense, Brasil.
Prof. Dr. Rafael de Almeida Schiavon - Universidade Estadual de Maringá, Brasil.
Profª. Drª. Rejane Marie Barbosa Davim - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil.
Prof. Msc. Salvador Viana Gomes Junior - Universidade Potiguar, Brasil.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L732o Lima, Priscila Soares

O desenvolvimento de projetos em uma escola de educação (em tempo) integral da Rede Pública de Manaus – Amazonas / Priscila Soares Lima. São José dos Pinhais: Editora Brazilian Journals, 2020.

169 p.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui: Bibliografia

ISBN: 978-65-86230-28-4

DOI: 10.35587/brj.ed.0000506

1. Pedagogia de projetos. 2. Educação Integral.

I. Lima, Priscila Soares. II.Título.

Brazilian Journals Editora
São José dos Pinhais – Paraná – Brasil
www.brazilianjournals.com.br
editora@brazilianjournals.com.br



Ano 2020

AUTORA

Priscila Soares Lima - Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), licenciada em Letras-Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Realizou iniciação científica no Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (INPA), foi supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e atualmente é servidora pública efetiva da Secretaria de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas (SEDUC-AM), atuando como professora de Redação no Centro Educacional de Jovens e Adultos Professor Agenor Ferreira Lima e de Língua Portuguesa na Escola Estadual Sant'Ana.

APRESENTAÇÃO

O livro intitulado “O desenvolvimento de projetos em uma escola de educação (em tempo) integral da rede pública de Manaus-Amazonas” trata de um estudo de gestão realizado no Programa de Mestrado Profissional do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd /UFJF), cujo objetivo foi compreender as dificuldades de implementação de projetos interdisciplinares na escola estudada.

O estudo está organizado em três capítulos: o primeiro capítulo, “Educação Integral do Amazonas- estratégias para a garantia de direitos e oportunidades”, descreve o contexto nacional e local da Educação Integral, as leis que a orientam, o currículo da Educação em Tempo Integral do Amazonas e o desenvolvimento de projetos na escola pesquisada; o segundo capítulo, “Pensando o desenvolvimento de projetos no Tempo Integral a partir da escola em estudo” tem caráter teórico, apresenta os eixos de análise da pesquisa a partir de experiências de sucesso na Educação Integral e da Pedagogia de Projetos no Tempo Integral; o terceiro capítulo, “Plano de Ação Educacional para a escola em estudo”, apresenta propostas de intervenções. Concluiu-se que os percalços do desenvolvimento de projetos estavam centrados na concepção equivocada sobre a teoria da pedagogia de projetos na Educação em Tempo Integral.

Priscila Soares Lima

A Esperança não murcha, ela não cansa,
Também como ela não sucumbe a crença,
Vão-se sonhos nas asas da Descrença,
Voltam sonhos nas asas da Esperança.

Augusto dos Anjos

DEDICATÓRIA

À minha mãe, Terezinha Faustino Soares, dedico, este trabalho, por todo seu esforço em prol da minha formação e por toda gratidão e amor que sinto por essa mulher guerreira; sentimentos estes que me conduzem a caminhar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela minha vida; por renovar minhas forças todos os dias, mesmo com os sobressaltos vividos. Agradeço por todas as pessoas boas que me proporcionaste ao logo desses anos nesta terra, principalmente, a minha família.

Ao meu querido orientador, professor Roberto Perobelli, agradeço por todas as orientações e contribuições na construção deste trabalho. Seu olhar foi fundamental para o caminho aqui traçado.

À minha querida agente de suporte acadêmico, Diovana Paula de Jesus Bertolotti, que, além de ser super competente e dedicada, foi um anjo enviado por Deus, auxiliando-me sempre e me motivando muito durante os momentos mais difíceis da escrita. Em alguns momentos, quis jogar tudo para o alto, voltar a minha vida, mas você com seus comentários no texto e seus áudios me encorajavam sempre, com voz tão mansa e acalentadora, me ajudaram a persistir. Até mesmo “puxando minha orelha” (foram poucas vezes, porque acho que merecia até mais) foi sempre muito doce, cortês e amiga. Você foi fundamental para que eu continuasse a escrita. Obrigada de coração!

Aos colegas da turma 2015 do Mestrado do PPGP; adorei conhecer a todos! Cada um com uma característica e jeito único de ser, formaram uma grande família, a vitória de cada um é a vitória de todos. Nossa união abrandou as dificuldades, sempre uma palavra de apoio, seja pelas madrugadas conversando pelo grupo WhatsApp para saber quem ainda estava acordado, ou pelos encontros regados a muita cantoria. Nobres colegas, muito obrigada!

Aos queridos amigos Algemiro Lima, Ana Uchoa, Elsilene, Gevan Pires, Maria de Nazaré, Marília Alfaia, Roberta Prestes e Rosenilde Soares; agradeço pela amizade, companheirismo, força, pelas gargalhadas e comilanças, pelas noites de estudo e pelos ombros e ouvidos amigos. Muito obrigada. Vocês são mais do que especiais para mim!

Agradeço aos meus queridos Angélica Prata, Marcos Camargo, Nilce Pantoja e Vanessa Souza, por me apoiarem, incentivarem e acreditarem no meu potencial sempre. Obrigada por entenderem as minhas ausências, meus queridos amigos!

Aos funcionários da escola, minha gratidão, por me auxiliarem na pesquisa, fornecendo informação através de entrevistas e conversas. Obrigada!

Agradeço a minha família, por entenderem a minha abdicação e minhas ausências. Tenham certeza, ficar longe de vocês fez muita falta para mim.

Obrigada mãe, minha guerreira, agradeço por ter dedicado a sua vida para cuidar da minha, agradeço pelos ensinamentos de vida. A senhora edificou o meu ser, construiu o meu caráter. Obrigada por me ensinar a gostar de estudar e por ser um exemplo de amor e justiça, amo você!

Obrigada, Nelson Lourenço, por escolher ser meu pai e por me apoiar sempre. O senhor foi muito importante na minha formação!

Agradeço também as minhas irmãs, Patrícia Soares e Pâmela Soares, e aos meus sobrinhos, Leonardo e Ariel, amo vocês mais que tudo!

Ao meu esposo, Jander-Ciro Figueiredo, por aturar bem de perto meus estresses, por aceitar minhas ausências, por se contentar com a companhia do vídeo game por um tempo, por ser um mega companheiro, por cuidar da casa nos momentos em que não podia ajudar, por aceitar e apoiar minhas escolhas profissionais e por me amar intensamente, mesmo cheia de defeitos, como sou. Obrigada, meu amor!

Por fim, agradeço ao Governo do Estado do Amazonas, por meio da Secretaria Estadual de Educação e Qualidade de Ensino, por oportunizar o meu sonho em tornar-me mestre e poder de alguma forma contribuir para a educação do nosso Estado.

RESUMO

Esta dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da educação Pública (PPGP), do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd /UFJF). O caso de gestão analisado tem por objetivo compreender as dificuldades de implementação de projetos interdisciplinares na escola estudada, uma escola de tempo integral, considerando o momento de efetivação da Proposta Pedagógica de Tempo Integral do Amazonas, em 2011. Destacou-se, neste estudo, o histórico nacional da educação brasileira que corroborou com as mudanças educacionais, além da formalização da educação integral e da criação de documentos normativos que tratam da educação integral. Para discorrermos sobre o tema, apresentamos um histórico sobre a Educação Integral no Estado do Amazonas e o seu currículo, além de discutirmos o caso específico da escola de tempo integral pesquisada, que vem desenvolvendo projetos e atividades diversificadas desde sua adaptação ao tempo integral. O referencial teórico proposto foi desenvolvido a partir de dois eixos principais: (i) experiências de sucesso com a educação integral e (ii) reflexões sobre a pedagogia de projetos na educação integral. A metodologia utilizada possui uma abordagem qualitativa, pautando-se em um estudo de caso. Utiliza as técnicas de entrevistas semiestruturada e aberta, além da observação participante, por meio de um roteiro de observação de dois projetos desenvolvidos no segundo semestre de 2017: o III Dia da Família na Escola e a Jornada Literária. Os dados coletados foram analisados com base nos eixos teóricos utilizados formando duas frentes de análises, a saber: a concepção de Educação Integral em função do tempo e espaço e a concepção de Educação Integral a partir de projetos. Os dados evidenciam que os sujeitos concebem o espaço físico como local de “depósito de menino” e o tempo ideal como sendo o de turno e contraturno. Possuem, ainda, a percepção de que educação integral só pode ser realizada em espaço físico específico. De forma complementar, foi possível perceber que o desenvolvimento dos projetos na escola tende a ser personalizado e relacionado à figura do docente responsável, o que acabou gerando muitos conflitos instituição de ensino, bem como descontinuação de projetos. Ressalta-se, também, que os projetos são vistos como um problema, pois são extracurriculares, atrapalhando o andamento do currículo escolar, segundo o entendimento de alguns docentes. Assim, conclui-se que o problema no desenvolvimento de projetos nessa escola de tempo integral não é a implementação destes, mas, sim, a concepção de educação integral e a concepção de projetos da equipe docente e gestora, o que pode levar a descontinuidade dos projetos ainda existentes na escola. Com base nessas informações, propôs-se um Plano de Ação Educacional centrado nas discussões destas concepções e que sirva como um instrumento de apoio pedagógico para a equipe gestora da escola, a fim de que possam alcançar os objetivos propostos no programa estadual de educação em tempo integral do Amazonas, proporcionando, assim, uma mudança educacional na unidade de ensino estudada.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia de projetos. Educação integral. Escola pública.

ABSTRACT

This dissertation is being developed on the Professional Master in Management and Assessment of Education approach (PPGP) of the Public Policies Center and Education Assessment of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd / UFJF). The management case analyzed aims to understand the difficulties of implementing interdisciplinary projects in the school studied, a full-time school, as of the completion of the Pedagogical Proposal of Integral Time of Amazonas in 2011. It was highlighted in this study the national history level of Brazilian education that corroborated with the educational changes, besides the formalization of integral education and the creation of normative documents that treat with integral education. For the treatment of this theme, this dissertation presents a historic of Integral Education of Amazonas State and its curriculum and the specific case of the full-time school researched that has been developing diversified projects and activities since its adaptation to full time. The proposed theoretical reference is developed from two main axes: (i) successful experiences with integral education and (ii) reflections on the pedagogy of projects in integral education. The methodology used has a qualitative approach from a case study, using the techniques of semi-structured and open interviews, in addition to the participant observation, through a roadmap of observation of two projects developed in the second semester of 2017, the III Family Day at School and the Literary Journey. The collected data were analyzed based on the theoretical axes used, forming two fronts of analysis: the conception of Integral Education in function of time and space and the conception of Integral Education from projects. The data showed us that the subjects: conceive the physical space as a place of "boy deposit" and the ideal time as the shift and after shift; they also have the perception that integral education can only be carried out in a specific physical space, that is, in Ceti; the projects are customized which has led to many conflicts in the school, as well as discontinuation of projects; projects are seen as a problem because they are extracurricular, disrupting the school curriculum. So, it is concluded that the problem in the development of projects in this full-time school is not the implementation of these, but rather the conception of integral education and of divergent projects from that accepted by the theoreticians, which may lead to the discontinuation of the projects already existing at school. The conclusion is that the problem in the implementation of projects, as well as the tendency of the projects of the school to discontinue, is not centered in its implementation in itself, but in the conception of integral education and in the conception of projects that the subjects of reality have. Thus, it is proposed an Educational Action Plan focused on the discussions of these conceptions and that serves as an instrument of pedagogical support for the management team of the school, so that they can achieve the objectives proposed in the state program of full-time education in the Amazonas, therefore providing an educational change at the unit of education studied.

KEYWORDS: Project pedagogy. Full-time Education. Public school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estrutura curricular do Ensino Fundamental II em tempo integral – Palmas.....	58
Figura 2 – Programas incorporados ao tempo integral de Apucarana.....	68

APÊNDICES

Figura 1 - Alunos do 8 ano 01, em frente ao banner da sua turma, responsáveis por apresentarem o “Conceito e Origens das Drogas” (A) e em frente ao painel do projeto produzido por alunos da escola.....	145
Figura 2 - Abertura da Culminância do projeto. Alunos e pais prestigiando o evento (A) e Coordenadora de Ciências apresentando sobre o projeto e a temática abordada (B).....	147
Figura 3 - Alunos do 8 ano 02 apresentando banner sobre drogas lícitas e ilícitas para outros alunos (A); alunos do 8 ano 1 apresentando o banner, além de uma visão mais geral dos visitantes no corredor central da escola (B); alunos e pais no refeitório lanchando com seus filhos (C).....	148
Figura 4 - Cena da peça teatral, na qual cinco amigas conversam, sendo que uma delas está grávida (A); alunos do 8 ano 02 que participaram da encenação teatral (B); alunos sentados no corredor central do auditório (C).....	149
Figura 5 - Abertura da Jornada Literária.....	162
Figura 6 - Apresentações da peça teatral o “Saco adivinho” do livro Malasaventuras e cinema; apresentação explicativa e de coral sobre o livro Nariz de Vidro e o telefone; e criação de um museu pela turma que abordou o tema multimídia e o livro Ps beijei.....	162
Figura 7 - Gestores das turmas vencedoras recebendo o troféu representando suas turmas e turma vencedora comemorando o resultado com o troféu ao fundo do auditório.....	163
Anexo A - Plano Estadual de Educação do Amazonas (2015).....	166

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Infraestrutura indicada para as escolas de tempo integral	18
Quadro 2 – Estrutura curricular do Ensino Fundamental II em tempo Integral a partir de 2008	24
Quadro 3 – Estrutura Curricular do Ensino fundamental das Escolas em Tempo integral a partir de 2011	25
Quadro 4 – Estrutura curricular contida na matriz curricular com vigência a partir de 2015	28
Quadro 5 – Distribuição das dependências físicas da escola por áreas	33
Quadro 6 – Recursos humanos administrativos	34
Quadro 7 – Recursos Humanos Pedagógicos.....	35
Quadro 8 – Ações desenvolvidas entre 2009-2017 na escola pesquisada	38
Quadro 9 – Dados da pesquisa e ações propositivas por eixo de análise ou por sujeito de pesquisa	111
Quadro 10 – Ações a serem executadas pela equipe gestora	115

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição de alunos por turma.....	32
Tabela 2 – Metas projetadas e Ideb obtido pela escola estudada	34
Tabela 3 – Perfil dos entrevistados na entrevista semiestruturada.....	81
Tabela 4 – Perfil dos entrevistados na entrevista aberta	82

LISTA DE ABREVIATURAS

APMC - Associação de Pais, Mestres e Comunitários

APMF - Associação de Pais, Mestres e Funcionários

BA - Bahia

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

Caic - Centro de Atenção Integral à Criança

CECR - Centro Educacional Carneiro Ribeiro

CEE/AM - Conselho Estadual de Educação do Amazonas

Ceti - Centros de Educação de Tempo Integral

Ciep - Centros Integrados de Educação Pública

CNE - Conselho Nacional de Educação

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EETI - Escola Estadual de Tempo Integral

Face - Fundação Apucarana Cidade Educação

Feudan - Festival Universitário de Dança da Universidade Federal do Amazonas

Fundeb - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

HTP - Horário de tempo de planejamento

HTPC - Hora de Trabalho Pedagógicos Coletivos

Ideb - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH - Índice de desenvolvimento Humano

Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação

Modama - Mostra de dança de Manaus

MP - Metodologia de Projetos

PAE - Plano de Ação Educacional

Pague - Programa de Autonomia da Gestão Escolar

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PEE/AM - Plano Estadual de Educação do Amazonas

Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PL - Projeto de Lei

Pnae - Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNE - Plano Nacional da Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

PR - Paraná

Seduc/AM - Secretaria de Estado da Educação do Amazonas

SIGEAM - Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas

TI - Tempo Integral

TO - Tocantins

UEA - Universidade do Estado do Amazonas

UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

CAPÍTULO 01	1
Educação Integral do Amazonas: Estratégias para a garantia de direitos e oportunidades em uma escola de tempo integral do município de Manaus	
CAPÍTULO 02	52
Pensando o desenvolvimento de projetos no tempo integral a partir da escola em estudo	
CAPÍTULO 03	110
Plano de ação educacional para a escola em estudo	
CAPÍTULO 04	127
Considerações finais	
REFERÊNCIA	129
APÊNDICE A	137
Roteiro de observação da pesquisa “O desenvolvimento de projetos em uma escola de tempo integral da rede pública de Manaus, Amazonas”	
APÊNDICE B	141
Roteiro de entrevista exploratória para a pesquisa “O desenvolvimento de projetos em uma escola de tempo integral da rede pública de Manaus, Amazonas”	
APÊNDICE C	142
Descrição do projeto “Dia da Família na Escola” a partir das observações realizadas na pesquisa “O desenvolvimento de projetos em uma escola de tempo integral da rede pública de Manaus, Amazonas”	
APÊNDICE D	152
Descrição do projeto “VI Jornada Literária” a partir das observações realizadas na pesquisa “O desenvolvimento de projetos em uma escola de tempo integral da rede pública de Manaus, Amazonas”	
ANEXO A	166
Plano Estadual de Educação do Amazonas (2015)	

CAPÍTULO 01

INTRODUÇÃO

Educação Integral é entendida como uma educação que busca desenvolver o educando em múltiplas dimensões. Pode ser concebida como um meio de garantir o direito fundamental à educação. Nesse sentido, com o vislumbrar de uma educação para todos, a partir dos ideais expressos no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932; Anísio Teixeira transforma ideais em ações, criando, em 1950, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR). Esta notável experiência foi implementada antes mesmo de haver um documento legal fundamentando-a, visto que a educação integral, em jornada ampliada, foi legalmente regulamentada somente a partir de 1996, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Contudo, em 1988, já se preconiza, de forma incipiente, o “pleno desenvolvimento” dos estudantes por meio da Constituição Federal brasileira de 1988. Assim, tendo em vista a possibilidade de oferecer educação de qualidade a partir da Educação Integral, esta vem ganhando notoriedade, como nas experiências mais recentes do Programa Mais Educação e nas iniciativas das redes estaduais e municipais de educação (BRASIL, 1988).

Uma das formas de implementar a Educação Integral é a partir da ampliação a jornada escolar, normatizada pela LDB. Além disso, a Educação Integral é uma das metas do Plano Nacional da Educação (PNE) vigente. Assim, tendo em vista a recomendação desses documentos normativos nacionais, o Estado do Amazonas iniciou sua experiência na educação (em tempo integral) desde 2002, embora ainda sem orientações normativas instituídas para o desenvolvimento das atividades das escolas. Essas propostas pedagógicas e curriculares para as escolas de educação (em tempo) Integral do estado foram construídas após cinco anos (AMAZONAS, 2008a; 2011a), com objetivo de prover aos discentes uma formação plena pautada em aprendizagens significativas. Para tanto, tem sido criada e ampliada uma rede de escolas estaduais de tempo integral, com estrutura física, além de uma proposta de ampliação da jornada escolar condizente com a política nacional. Dessa forma, é importante analisar a política de educação integral em voga no estado, principalmente, por ela permitir a reflexão sobre este contexto educacional amazonense. A proposta pedagógica em vigor até a data de elaboração desta dissertação foi aprovada em

2011 (AMAZONAS, 2011a) e indica a apropriação e o desenvolvimento da metodologia de projetos, para guiar a ampliação da jornada escolar nas escolas de educação (em tempo) integral. Dessa forma, é relevante analisar os projetos desenvolvidos em uma escola adaptada, a partir de 2009, para funcionar em tempo integral no estado do Amazonas. Na experiência em análise, os professores não tiveram formação para tal mudança e foram experimentando e construindo, a seu modo, uma escola de tempo integral, perpassando da cultura do reforço até o desenvolvimento de oficinas, atividades e projetos.

Nesse sentido, dentre tantas as possibilidades de se discutir a Educação Integral, esta pesquisa faz a opção de caminhar sob o viés da metodologia de projetos, para analisar a realidade da escola em que a pesquisadora atuou por mais de cinco anos como professora de Língua Portuguesa, criando e implementando o Projeto Jornada Literária. Em 2016, quando a pesquisadora assume a gestão da escola, foi possível ampliar o seu olhar e o entendimento sobre desafio de se trabalhar com projetos na escola, além da especificidade do desenvolvimento destes no funcionamento em uma escola de educação (em tempo) integral. Assim, o viés da pedagogia de projetos se consolida como uma forma de tornar a educação integral capaz de atrair e construir a aprendizagem dos discentes, além de favorecer o ensino “inter”, “multi” e transdisciplinar.

Diante do exposto e considerando a realidade da escola pesquisada, que não possui um trabalho sólido quanto à realização de projetos, com resistências descontinuidade, dificuldades e pouca formação; questionamos, nesta pesquisa, como a gestão e o corpo docente se envolvem na implementação dos projetos interdisciplinares na escola em estudo. De forma complementar, entendemos ser prioritário analisar a descontinuidade das ações e as dificuldades de planejamento e execução dos projetos como na pesquisa, a fim de que as articulações entre professores e coordenadores de disciplinas diferentes possam, posteriormente, se fortalecer.

Assim, com a finalidade de auxiliar a responder a questão de investigação, foi traçado como objetivo geral: compreender as dificuldades na implementação de projetos interdisciplinares, na escola estudada, a partir da efetivação da Proposta Pedagógica de Tempo Integral do Amazonas de 2011 (AMAZONAS, 2011a).

Nesse sentido, a pesquisa apresenta três objetivos específicos, quais sejam: (i) descrever o processo de implementação do tempo integral e dos projetos pedagógicos

presentes na escola a partir de 2011, evidenciando de que maneira a instituição se organizou para atender a nova demanda de trabalho e formação; (ii) analisar de que maneira a equipe gestora e o corpo docente compreenderam e acolheram a proposta da educação de tempo integral, tendo como foco o desenvolvimento dos projetos interdisciplinares nesse contexto e; (iii) propor um plano de ação que se configure num instrumental de apoio para a equipe gestora da escola alcançar os objetivos propostos no Programa Estadual de Educação em Tempo Integral quanto à utilização da pedagogia de projetos na educação integral.

Portanto, buscando atingir as finalidades expostas acima, esta dissertação foi organizada em três capítulos. O capítulo 1 apresenta o caso de gestão, foco da pesquisa, aborda o tema da educação integral e apresenta os conceitos de educação integral e educação em tempo integral, bem como um histórico da educação integral no Brasil. Além disso, o capítulo apresenta os documentos normativos que regulamentam e apoiam a educação integral, as experiências nacionais sobre a educação integral e o caso do estado do Amazonas sobre o Programa da Educação Integral. Por fim, o capítulo traz a discussão das propostas curriculares do programa de educação integral do Amazonas e das experiências com projetos realizadas no contexto da escola pesquisada.

O capítulo 2 versa sobre a educação integral a partir de dois eixos teóricos, quais sejam, (i) experiências de sucesso e de (ii) pedagogia de projetos. O primeiro aporte teórico aborda as experiências, com educação integral, da cidade de Palmas – TO, que possui uma matriz curricular distinta da matriz do Amazonas; da cidade de São Sebastião do Passe, que desenvolve educação integral em área rural, o que nos permite relacionar com o contexto de muitas escolas do Estado do Amazonas, que também se localizam em áreas rurais e de difícil acesso; e da cidade de Apucarana, que tornou a educação integral uma política pública e mobilizou toda a sociedade em prol do oferecimento de educação de qualidade para a população, diferindo, em muitos aspectos, da experiência do Amazonas. O segundo aporte teórico trata do estudo dos postulados da pedagogia de projeto, cujo enfoque é a construção da aprendizagem do aluno, o protagonista no processo de construção intelectual, cultural e social, sendo o professor o facilitador, de forma a tentar, a partir dessa nova prática, oferecer um contexto de mudança educacional para a escola pesquisada.

Utilizou-se a pesquisa qualitativa como aporte metodológico devido ao objetivo de construir de forma científica, a realidade da unidade escolar pesquisada. Os dados

de análise foram obtidos através das técnicas de entrevistas e de observação participante. Foram utilizadas a técnica de entrevista semiestruturada para obtenção de informações sobre o contexto de implementação do tempo integral e dos projetos desenvolvidos e a entrevista aberta para obter informações da fase de planejamento dos projetos observados. A observação participante do desenvolvimento dos dois projetos observados foi utilizada devido ao envolvimento do pesquisador com a instituição, e por essa técnica possibilitar o acesso a informações a partir do comportamento e das ações dos sujeitos.

A última seção do capítulo 2 traz uma síntese e análise dos dados obtidos em campo, partir da organização de duas subseções. Uma que discute a concepção de educação (em tempo) integral em função do tempo e outra que aborda a concepção de educação (em tempo) integral em função dos projetos. Portanto, os dados são analisados por meio de perspectivas de tempo integral assistencialista, autoritária e democrática e a construtivista da pedagogia projetos.

Após análise dos dados, construiu-se o capítulo 3, com o Plano de Ação Educacional (PAE). Nele há propostas que buscam contribuir com a formação de uma identidade escolar dentro de um modelo de escola verdadeiramente integral. Para tanto, fazem-se necessárias a revisão coletiva do Projeto Político Pedagógico da escola e a reflexão sobre o ideal democrático da Educação Integral e os pressupostos teóricos para a implementação de projetos, que relacionem as disciplinas e propiciem a aprendizagem significativa e emancipadora.

A Educação Integral, segundo o documento nacional que orienta a proposta de educação integral em Jornada Ampliada no âmbito do Mais Educação, deve ser uma “educação que promove o desenvolvimento da criança e do adolescente em suas múltiplas dimensões, considerando o corpo, a mente e a vida social, no sentido da construção de um cidadão pleno, autônomo, crítico e participativo” (BRASIL, 2011, p. 11).

Conceitualmente, a educação integral é definida como a ação capaz de envolver as diversas e abrangentes dimensões da formação dos indivíduos, com a pretensão de atuar em diferentes aspectos da condição humana, tais como os aspectos cognitivos, emocionais e societários, por exemplo (CAVALIERE, 2010). Nesse sentido, a educação escolar que se advoga como educação integral também intenciona promover religação entre a ação intencional da instituição escolar e a vida do sujeito, em sentido amplo. Como observamos na seção seguinte, esse ideal de

educação integral é difundido com propriedade no contexto brasileiro a partir da década de 1930, especialmente, por Anísio Teixeira e seus seguidores.

Cabe, neste momento do trabalho, portanto, uma elucidação importante referente ao uso dos conceitos: a educação integral não requer, necessariamente, a ampliação da jornada escolar para acontecer, mas demanda, essencialmente, iniciativas e ações que visem à formação integral desse sujeito. Já a educação em tempo integral é a que supõe e requer a experiência de ampliação da jornada escolar, que vai além do período regular de vinte horas semanais. Há, então, a possibilidade de a ampliação da jornada escolar criar uma escola de tempo integral, mas não proporcionar uma experiência de educação integral.

Nesse contexto, é importante diferenciarmos essa proposição de formação integral do sujeito com o contexto de ampliação da jornada escolar, ainda que os termos educação integral, jornada ampliada e educação em tempo integral sejam utilizados comumente como sinônimos. Cavalieri (2010) também faz referência às diferentes formas de apropriação e uso do termo no contexto brasileiro:

Em políticas educacionais brasileiras, desenvolvidas nas décadas de 1980 e 1990, no âmbito dos estados e municípios, bem como na bibliografia produzida a partir delas, a expressão “educação integral” representa a ideia de que é a instituição escolar que pode propiciar ações para uma abrangente, múltipla e criticamente refletida educação escolar (COELHO, 1997). Nesse período, a expressão aparece quase sempre relacionada à jornada escolar em tempo integral, objetivando o enfrentamento da desigualdade educacional associada à desigualdade social (CAVALIERE, 2010, s/p).

A partir da regulamentação acerca da política da Educação Integral, as escolas brasileiras passaram a se organizar, regra geral, de duas formas. A primeira seria a educação escolar ampliada, na qual o tempo de permanência do aluno passa de uma média de quatro horas para sete horas diárias na escola, como, por exemplo, a experiência dos Centros Integrados de Educação Pública (Ciep) e Centro de Atenção Integral à Criança (Caic). Em relação à essa primeira forma de se pensar a fazer educação em tempo integral, o Ministério da Educação (MEC) afirma, em sua cartilha Caminhos para Educação Integral (2011), que a “extensão do horário escolar, por si só, não garante o incremento qualitativo do ensino”. Segundo o documento em análise, oferecer “apenas mais do mesmo, gera hiperescolarização, com efeitos negativos”. (BRASIL, 2011, p. 24).

A segunda forma de organização da escola de tempo integral seria por uma educação escolar de meio período sendo complementada pela existência de projetos

e atividades no contraturno, tal como, por exemplo, acontece com o Programa Mais Educação. Essas atividades podem ser realizadas no ambiente escolar, mas também podem ser feitas em espaços externos aos “muros” escolares, na perspectiva da cidade educadora.

Nesse sentido, percebemos que as experiências de escolas em tempo integral têm ganhado força e consistência no cenário educacional brasileiro, mas entendemos, em contrapartida, que essas experiências não significam, necessariamente, a orientação para uma educação integral dos sujeitos. É preciso mais do que a ampliação da jornada escolar para configurar uma experiência de educação integral. Propomos, diante dessa explanação, para o desenvolvimento desta pesquisa, o uso do termo educação integral em tempo integral para designar aquelas experiências e iniciativas que propõem conciliar a ampliação da jornada escolar à ideia de formação integral dos sujeitos. Diante desse cenário, entendemos que a proposta de educação em tempo integral do estado do Amazonas busca, ao menos na teoria, conciliar esses dois elementos, e, por isso, a menção a essa iniciativa como a de uma escola integral em tempo integral. Procuramos, ao longo deste trabalho, também, fazer uma reflexão sobre a conformidade dessa proposta de escola integral em tempo integral com as experiências educativas propostas no contexto da escola estudada.

Nesse sentido, para apresentação do contexto de pesquisa, esse capítulo faz, inicialmente, uma apresentação do histórico da educação integral nacional a partir da década de 1930. O capítulo apresenta também os documentos que compõem a fundamentação legal e amparam a implementação de escolas de tempo integral, tais como a Constituição, a LDB, o PNE, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e a cartilha do tempo integral elaborada pelo Ministério da Educação.

Além disso, na segunda subseção deste capítulo, apresentamos a forma de implementação das escolas integrais em tempo integral do estado do Amazonas, trazendo, como exemplo, o número de escolas que atuam nesse segmento ao longo dos anos. Abordamos, ainda, a “Proposta Pedagógica das Escolas de Tempo Integral” do estado do Amazonas, bem como a orientação sobre a implementação de projetos interdisciplinares nas escolas de tempo integral.

Apresentamos, no desenvolvimento deste capítulo, as matrizes curriculares das escolas de tempo integral de 2008, 2011 e 2015, fazendo uma comparação entre elas, além da análise das diferenças em relação às matrizes das escolas que

funcionam em tempo regular. Na referida seção, lançamos mão da proposta pedagógica de tempo integral de 2011, bem como da Proposta Curricular do componente “Metodologia do Estudo” de 2014. Para encerrarmos a discussão deste capítulo, descrevemos o processo de implementação do tempo integral na escola pesquisada e os projetos e atividades diversificadas existentes na escola que passaram a existir após o início do tempo integral, evidenciando, assim, de que maneira a instituição se organizou para atender à nova demanda de trabalho e formação. Ao fazer essa descrição, intenciona-se, então, descrever o processo de implementação do tempo integral e dos projetos pedagógicos presentes na escola desde 2011.

1.1 CONTEXTO NACIONAL E FUNDAMENTAÇÃO LEGAL DE ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL

Historicamente, o sistema educacional brasileiro, segundo Penin e Vieira (2001), destinava-se aos filhos da elite brasileira e somente em 1920 que um novo ideal educacional começou a surgir. O início da mudança educacional esteve atrelado às transformações culturais (expressas na Semana de Arte Moderna), econômicas (quebra da Bolsa de Nova York) e políticas (Revolução de 1930 e o Estado Novo da época). Santos (2008) afirma que, no que concerne à educação, os ideais republicanos passaram a alimentar intensamente projetos de um novo Brasil, democrático, favorável à convivência social de todos os brasileiros, promovendo a independência cultural e o progresso econômico.

Durante toda a Primeira República, o sistema federal preocupava-se com a formação da elite, e os sistemas estaduais mantinham a educação primária e profissional destinadas aos pobres. O sistema educacional brasileiro era organizado com base no modelo Europeu, no qual a educação primária possuía de sete a oito anos de estudos. Findado esse período, o aluno podia encerrar sua vida escolar ou continuar numa escola vocacional, que se constituía em um sistema paralelo ao que objetivava preparar para a escola superior. Havia, então, esse sistema que compreendia a escola primária, a escola normal e as de artes e ofícios, constituindo o sistema da classe média, e o outro, compreendendo o ginásio e a escola superior, sistema escolar da elite dominante (TEIXEIRA, 1962).

Em torno de 1920, iniciaram-se discussões sobre a educação brasileira vigente, que, até então, possuía uma herança precária com “algumas escolas isoladas de ensino secundário e superior, umas poucas escolas de ensino primário e nada mais”

(SANTOS, 2008, p. 16). Esse início da sistematização das discussões sobre a educação brasileira, em 1920, fez surgir uma segunda concepção educacional brasileira, a partir de 1932, com a culminância do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Buscou-se democratizar a educação primária, estendendo o seu alcance a todos. Essa perspectiva de uma Educação Integral no Brasil passou a ser pensada tendo em vista as mudanças ocorridas na década de 1920, que tinham como objetivo romper com a composição de poder do período. (SANTOS, 2008).

A mudança educacional notada nos ideais propagados no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, que “defende a ideia de uma educação gratuita e laica para todos os cidadãos brasileiros” (PENIN; VIEIRA, 2001, p.26), ainda estava distante da realidade. Além disso, embora nessa época houvesse um aumento da quantidade de escolas, a quantidade de matrículas ainda era pequena em relação à população da década de 1930.

A estratégia proposta para a democratização da educação primária “foi a de reduzir-lhe a duração. Tratava-se de alfabetizar o povo brasileiro. O Estado de São Paulo, que liderou o movimento, chegou a sugerir uma escola de dois anos” (TEIXEIRA, 1962, s/p, grifo do autor), mas educadores conseguiram elevar o período de formação primária para quatro anos na zona urbana e três anos na área rural. Vale ressaltar que Santos (2008) afirma que, a partir desse período, o sistema educativo brasileiro atual foi construído, e a escola primária reduzida:

Na sua duração e no seu programa, e isolada das demais escolas do segundo nível, entrou em um processo de simplificação e de expansão de qualquer modo. Como já não era a escola da classe média, mas verdadeiramente do povo, que passou a buscá-la em uma verdadeira explosão de matrícula, logo se fez de dois turnos, com matrículas independentes pela manhã e pela tarde e, nas cidades maiores, chegou aos três turnos e até, em alguns casos, a quatro (TEIXEIRA, 1962, s/p).

A escola primária passou a ser uma escola de alfabetização popular sem ligação com as vocacionais ou acadêmicas, convergindo, assim, os cursos vocacionais e acadêmicos em um sistema de ensino médio equivalente. Anísio Teixeira¹ (1962) critica o modelo de escola primária, estabelecido a partir de 1920, argumentando que a alfabetização não constitui um objetivo escolar completo e que,

¹ Notável defensor da concepção liberal de educação integral no Brasil, “Anísio Teixeira fez parte de uma geração de intelectuais cuja preocupação maior, na primeira metade do século XX, foi organizar a nação e forjar o povo através de uma cultura que procurava assegurar a sua unidade pela instrução pública, pela reforma do ensino e pela construção de um campo cultural a partir da universidade” (NUNES, 2000, p. 13).

por isso, a escola ainda não havia se tornado uma escola de educação de base. Além disso, Teixeira argumenta que a formação dos professores também não foi alterada para o novo propósito do novo sistema educacional brasileiro, nem conservou a sua eficiência em preparar os discentes para as escolas vocacionais do ensino médio.

Em relação ao modo como foi realizada a democratização, Teixeira (1962) critica, também, que o currículo e a duração da escola primária não deviam ter sido reduzidos, mas, sim, adaptados à educação para todas as crianças em idade escolar. Nesse sentido, Teixeira aponta ser indispensável:

1) manter e não reduzir o número de séries escolares; 2) prolongar e não reduzir o dia letivo; 3) enriquecer o programa, com atividades educativas, independentes do ensino propriamente intelectual; e 4) preparar um novo professor ou novos professores para as funções mais amplas da escola (TEIXEIRA, 1962, s/p).

Ao defender esses pontos é possível perceber que a concepção de educação de Teixeira partia da ampliação do papel da escola. Ela não podia mais ser destinada a instruir, e, sim, a educar, oferecendo oportunidades completas de vida, essência da democracia, de maneira que minimizasse os problemas sociais e econômicos da sociedade brasileira (TEIXEIRA, 1962).

Em 1950, os educadores passaram a denunciar que o aumento das matrículas e a oferta da educação para todas as camadas da população não acompanhavam uma melhoria na qualidade educacional, pois as “turmas passaram a ser mais numerosas. As instalações escolares nem sempre comportavam essa expansão. Por sua vez, os professores viam-se diante de uma nova clientela, nem sempre estando preparados para a tarefa” (PENIN; VIEIRA, 2001, p. 28).

Anísio Teixeira não somente critica o ensino primário, mas, também, propõe uma solução para o oferecimento de uma educação primária integral. Dessa forma, conforme relata Eboli (1969), Anísio Teixeira atuou como secretário da educação, convidado pelo governador da Bahia, que, devido a preocupações com situação de pobreza e falta de serviço de saúde e educação para crianças de bairros pobres de Salvador, incumbiu-o de elaborar um plano para melhorar a situação vigente. Sua intenção era refazer o que já existia na educação, considerando a democracia e a ampliação da escolaridade e sua obrigatoriedade. Contudo, devido às dificuldades políticas e financeiras em efetivar tais ações, ele traçou um plano prioritário:

A criação de um centro de educação popular em nível primário que funcionaria em tempo integral e como centro de demonstração para a instalação de outros semelhantes, no futuro, por toda a cidade de Salvador.

Programou-se só para a capital 9 centros, que não chegaram a ser construídos (EBOLI, 1969, p. 11).

Teixeira criou um modelo de escola primária a partir do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, construído em uma área populosa, em cujos bairros “residiam agrupamentos pobres, havendo, aproximadamente, 8 mil crianças em idade escolar” (EBOLI, 1969, p. 11), apresentando cenário propício para implantação da experiência programada pelo educador.

Segundo Eboli (1969, p. 12), seu projeto de construção, composto por conjuntos de prédios, foi considerado um “excelente modelo [sic] de organização e, principalmente, corajoso, arrojado, para o sistema rotineiro e acanhado do País”. O projeto continha: quatro escolas-classe, cada qual atendendo mil alunos, em dois turnos de 500 alunos, ou seja, 4.000 alunos por dia; e uma escola-parque com “pavilhão de trabalho, ginásio, pavilhão de atividades sociais, teatro e biblioteca para os referidos 4.000 alunos em turnos de 2.000 pela manhã e 2.000 à tarde, e, ainda, edifícios de restaurante e de administração” (TEIXEIRA, 1962, s/p).

As escolas-classe eram compostas de 12 salas de aula, área livre, área coberta, área administrativa, gabinete médico e dentário, jardins e hortas. Os alunos passam quatro horas aprendendo “linguagem, aritmética, ciências e estudos sociais. Após o horário de classe, os alunos da manhã encaminham-se para a Escola-Parque (e desta para as classes, no horário desencontrado)” (EBOLI, 1969, p. 20), ficando mais quatro horas, realizando atividades diversas, sendo que os alunos são agrupados por preferências e não somente por idade, formando grupos de 20 até 30 alunos. Além disso, os alunos atendidos recebem medicamentos, uniforme, material didático e merenda.

Somente uma escola classe e uma escola parque foram construídas. O centro foi efetivado especialmente devido à parceria de Teixeira com o atual Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), porém os demais centros planejados não foram construídos nem implementados visto às dificuldades financeiras em construir e manter escolas de tempo integral.

Juntamente com a fundação da cidade de Brasília, na década de 1960, fundaram-se vários centros educacionais, construídos nos moldes do CECR. Uma comissão, formada por Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Ciro dos Anjos foi criada com objetivo de organizar o sistema educacional da capital, servindo, posteriormente, como modelo para todo o país. Dessa forma, as quatro primeiras superquadras da

cidade receberam, cada, uma Escola-Classe e um Jardim de infância. Na “superquadra 308 Sul foi construída a ‘Escola-Parque’ destinada a receber os alunos das ‘Escolas-Classe’, no turno complementar, para o desenvolvimento de atividades físicas, esportivas, artísticas e culturais” (BRASIL, 2013, p. 16), atendendo em torno dos 30.000 habitantes moradores dessas quadras.

Outra experiência na área foi a criação de aproximadamente quinhentos Ciep implementados em 1980. A experiência desses centros foi considerada como:

Uma das mais polêmicas implantações de Educação Integral realizada no país. Concebidos por Darcy Ribeiro, a partir da experiência de Anísio Teixeira, e arquitetados por Oscar Niemeyer, foram construídos aproximadamente quinhentos prédios escolares durante os dois governos de Leonel Brizola, no Rio de Janeiro, cuja estrutura permitia abrigar o que se denominava como ‘Escola Integral em horário integral’ (BRASIL, 2013, p. 16).

Segundo Cavaliere (2002), esses centros objetivavam promover melhoria qualitativa na educação do Estado do Rio de Janeiro, por meio do 1º e 2º Programa Especial de Educação, que foram interrompidos nas duas gestões de Leonel Brizola. A maioria foi municipalizada no ano de 1999, e grande parte dos Ciep estava em condições precárias de funcionamento. Aqueles centros que ainda conseguiam funcionar em tempo integral já não eram mais capazes de executar a proposta original, devido à falta de recursos humanos e materiais.

Cavaliere (2002, p. 97) afirma que a proposta trouxe pontos positivos, conforme pode ser observado a seguir:

O que se encontra hoje no conjunto dessas escolas fica muito aquém das pretensões originais do Programa Especial de Educação, mas, ainda assim, pelo menos no sistema municipal a experiência propiciou avanços efetivamente incorporados. Já não nos parece seguro, antes da realização de um estudo, afirmar o mesmo de seu legado no sistema estadual de ensino. Nos dois casos, entretanto, há um dado comum a ser ressaltado: o forte investimento do PEE na formação do professor deixou uma geração de docentes, em sua maioria ainda hoje na ativa, marcada pela expectativa da transformação, e pelo sentimento de protagonismo.

A autora afirma também que “os profissionais que vivenciaram o período do Programa Especial de Educação, e que hoje continuam trabalhando nessas escolas mantêm ainda forte ligação com a proposta original” (CAVALIERE, 2002, p. 97). Considera, ainda, que a maior contribuição da experiência do Ciep se deu em relação à cultura organizacional, estrutura física, profissional, social e ao trabalho pedagógico coletivo nas escolas criadas.

A pesquisadora destacou a existência de duas formas de organização do tempo e espaço da escola na experiência dos Ciep. A primeira organização considerava a

concentração das aulas em salas de aulas em um horário e, na outra parte do dia, concentravam-se as atividades complementares. Na segunda forma de organização, intercalaram-se, ao longo do dia, as diferentes atividades oferecidas, favorecendo, dessa forma, a valorização a todas as atividades.

Outra característica importante dos Ciep era a ideia de aproximação da escola à comunidade, por meio da sua utilização como um centro de cultura. Por esse motivo, elas foram construídas sem grades ou barreiras, mas as escolas que continuaram funcionando em regime integral, em sua maioria, instalaram grades no prédio principal numa tentativa de “um fechamento auto protetor das escolas” (CAVALIERE, 2002, p. 106).

Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro marcaram a educação brasileira ao discutirem uma forma de educação igualitária, construindo uma nova maneira de pensar a educação a partir da necessidade de formação de um indivíduo integral. Ainda que as suas experiências não tenham tido continuidade, elas contribuíram para consolidação de uma perspectiva teórica do tempo integral no cenário brasileiro, além de popularizarem, em alguma medida, essa modalidade de educação e intervir nas orientações normativas que seriam elaboradas posteriormente. Chagas, Silva e Souza (2012) argumentam que Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro:

Ergueram escolas-sonho, tentaram fazer outro tipo de educação, vislumbraram um país efetivamente educado e democrático onde cidadania seria fato, não retórica político-partidária. Lógico que fracassaram, os índices que medem a qualidade escolar do país estão aí, nos assombrando, demonstrando o quanto estamos longe do patamar sonhado por eles. (CHAGAS; SILVA; SOUZA, 2012, p. 72).

Cavaliere (2002, p. 107) também reforça esse posicionamento ao ponderar que, embora o Programa Especial de Educação dos Ciep, idealizado por Darcy Ribeiro tenha sido desmontado, ele “deixou uma herança significativa, isto é, cumpriu o papel de colocar em pauta, na rede pública, de forma organizada e sistemática, essas novas práticas que compõem uma nova maneira de se fazer uma escola”.

A descontinuidade nas políticas estatais para fomento à educação integral vem sendo enfrentada nacionalmente. E somente, na década de 1990, a implementação da Educação com jornada ampliada vem se efetivando em nível nacional e com uma maior regularidade, devido, principalmente, à criação de fundos e programas específicos para a educação integral.

Há experiências atuais na educação integral que corroboram com o apresentado no artigo 205 da nossa Constituição Federal, de 1988, no qual apresenta a educação, um “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, s/p), na medida em que buscam um desenvolvimento integral, e dizer pleno do indivíduo, preparando-o para viver em sociedade.

Esse modelo de educação, assim vislumbrado pela constituição e considerado como um “direito subjetivo”, é precedido de princípios. São eles:

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI - Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL, 1988, s/p).

Esses princípios devem ser garantidos em todos os níveis da educação básica. Logo, na educação integral não seria diferente, o primeiro princípio se destaca na educação integral, pois pode oportunizar igualdade de condições a alunos com baixo poder aquisitivo e que deixam de estar na rua para estar na escola.

O segundo princípio também se destaca, pois na educação integral é possível garantir a liberdade do pensamento, da arte e do saber, por meio do engajamento dos professores e dos alunos em projetos e atividades diversificadas que podem ser oferecidas no tempo integral. Além disso, contribui com a educação, pois tem como base os princípios da gestão democrática e a garantia de uma educação de qualidade, sendo, para tanto, fundamental garantir a valorização dos servidores da educação.

Além de estar de acordo com esses princípios estabelecidos pela nossa carta magna, a criação e implantação de escolas com funcionamento integral, como as apresentadas anteriormente, tem fundamentação legal na LDB (BRASIL, 1996). Mais especificamente, no artigo 34 que estabelece 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”, e o segundo

parágrafo do mesmo artigo prevê que o “ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996, s/p).

O ECA também trata da educação, afirmado, em seu artigo 53, que a “criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1990, s/p), sendo, em parágrafo único, garantido aos pais e responsáveis o direito à ciência de processo pedagógico, assim como à participação da definição das propostas educacionais.

Outro documento normativo importante é a Lei nº 10.172 de 2001, que aprovou o PNE no decênio 2001/2010, pois traz um avanço em relação a LDB, posto que cita a educação em tempo integral como um objetivo da Educação Infantil, conforme o apresenta no objetivo 18: “adotar progressivamente o atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos” (BRASIL, 2001, p. 13). E do Ensino Fundamental, no objetivo 21, em que prevê: “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” (BRASIL, 2001, p. 21). Ainda quanto aos objetivos do Ensino Fundamental, determina o provimento

Nas escolas de tempo integral, preferencialmente para as crianças das famílias de menor renda, no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, a prática de esportes e atividades artísticas, nos moldes do Programa de Renda Mínima Associado a Ações Socioeducativas (BRASIL, 2001, p. 21).

Ressalta, ainda, como uma prioridade do plano o ensino em “tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas” (BRASIL, 2001, p. 6). Dentro da diretriz da Educação infantil, o PNE afirma que:

Deve-se contemplar, também, a necessidade do atendimento em tempo integral para as crianças de idades menores, das famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa. Essa prioridade não pode, em hipótese alguma, caracterizar a educação infantil pública como uma ação pobre para pobres. O que este plano recomenda é uma educação de qualidade prioritariamente para as crianças mais sujeitas à exclusão ou vítimas dela (BRASIL, 2001, p. 9).

O PNE traz como um objetivo, quanto à Formação dos professores, a implementação gradual de “uma jornada de trabalho de tempo integral, quando

conveniente, cumprida em um único estabelecimento escolar" (BRASIL, 2001, p. 67). Por fim, o documento traz também, em seu texto, a jornada de tempo integral na diretriz do Ensino Fundamental, no seguinte trecho:

A ampliação da jornada escolar para turno integral tem dado bons resultados. O atendimento em tempo integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem (BRASIL, 2001, p. 16).

Outra lei fundamental para a implementação do tempo integral é a Lei nº 11.494/2007 (BRASIL, 2007a), que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Ela regulamenta e especifica a distribuição de aportes financeiros maior para instituições de tempo integral, considerando suas especificidades e necessidades. Também em 2007 foi criado, juntamente com o PDE, "o Programa Mais Educação [...] soma[ndo-se] ainda o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)" (ZUCCHETTI, 2013, p. 1354).

Segundo Cardoso (2016, p. 20), somente após a criação da Portaria Interministerial nº 17/2007 (BRASIL, 2007b) e do Decreto Presidencial nº 7.083/2010 (BRASIL, 2010a) que o governo federal assumiu uma política, a fim de colaborar com a implantação da educação integral nas escolas públicas brasileiras, tendo como objetivo principal garantir a aprendizagem de todos os alunos. O referido decreto dispõe sobre o programa Mais Educação, decretando que:

O Programa Mais Educação (PME) 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 (BRASIL, 2010a, s/p).

Dessa forma, por meio do Mais Educação, o governo federal torna-se indutor na educação integral ao fomentar o oferecimento de atividades de aprendizagens diversificadas de:

Experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, [...] entre outras atividades, desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele sob orientação pedagógica da escola, mediante o uso dos equipamentos públicos e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais (BRASIL, 2010a, s/p).

O PME foi reformulado, denominando-se Programa Novo Mais Educação a partir da Portaria nº 1144/2016, "com o objetivo de melhorar a aprendizagem em

Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar" de cinco ou quinze horas por semana em turno ou contraturno (BRASIL, 2016, s/p). Nas unidades que optam por quinze horas por semana, além do acompanhamento pedagógico de Língua Portuguesa e Matemática, previsto na opção de cinco horas, é possível o desenvolvimento de três atividades nas áreas de artes, cultura, esporte e lazer. Dessa forma, a partir das atividades desenvolvidas pelos atores envolvidos (articulador da escola, mediador da aprendizagem, facilitador e alunos), o programa espera melhorar o desempenho em português e matemática, reduzir o abandono, reprovação e distorção idade/ano, melhorar a aprendizagem do ensino fundamental e ampliar a permanência dos estudantes na escola (BRASIL, 2016). Em 2010, um novo Plano Nacional de Educação (2011-2020) foi aprovado através do Projeto de Lei nº 8.035, que estabeleceu uma meta de ação específica para o Tempo integral. A meta 6 do PNE propõe "oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50 % (cinquenta por cento) das escolas públicas". (BRASIL, 2010b, p. 21)

Em Aguiar (2010, p. 709), afirma-se que a existência desse plano, apesar "dos problemas conjunturais enfrentados, constituiu um passo importante para o estabelecimento de políticas que ultrapassam gestões de governos". É importante perceber que a própria existência da meta 6 já representa um ganho para a sociedade, ainda que a oferta do ensino em tempo integral tenha sido insuficiente para o resultado objetivado. No intuito de alcançar essa meta, foram definidas seis estratégias neste plano.

Já no PNE vigente (2014-2024), a essa meta de número 6, foi acrescentada a necessidade de se atender na educação integral pelo menos 25 % dos alunos da educação básica, de forma que as estratégias passaram de seis para nove, das quais destacamos duas de maior interesse para esse estudo:

6.4) 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;

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, p. 60).

Portanto, nota-se que a criação e a ampliação das escolas de tempo integral no país são necessidades, devido às mudanças ocorridas na sociedade contemporânea e, também, em atendimento aos documentos normativos. Conforme

observamos nas seções anteriores, essa inquietação de diversos pensadores que buscavam um novo fazer pedagógico que objetivava garantir a equidade e uma educação de qualidade, como Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, partia de um entendimento de educação integral como formadora de cidadãos plenos. Nesse sentido, a educação integral pode ser considerada, por analogia à educação defendida na constituição federal de 1988, como um direito subjetivo de todos os cidadãos brasileiros. O Estado do Amazonas, através da Secretaria de Estado da Educação do Amazonas (Seduc/AM), está estabelecendo estratégias que objetivam garantir este direito de educação integral ao estabelecer uma política estadual de fomento à implementação de escolas de tempo integral em todo o estado. A seção, a seguir, descreve, de maneira mais detalhada, o processo de implementação e expansão dessa política.

1.2 A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO AMAZONAS

A experiência de educação Integral no Amazonas iniciou-se em 2002, em duas escolas de Ensino Médio. Segundo Ferreira (2012), a seleção de alunos, para essas duas escolas em tempo integral, foi realizada por meio da aplicação de uma prova de Matemática e de Língua Portuguesa. Ferreira (2012) relata que, pela manhã, os discentes tinham aulas do currículo da base comum e, à tarde, estudavam língua estrangeira, metodologia do estudo científico e tinham oficinas. A partir de 2004, por meio de uma política de governo, ampliou-se o atendimento do tempo integral para o Ensino Fundamental (FERREIRA, 2012). Em 2005, o governo do Amazonas propôs a transformação de escolas de tempo parcial em escolas integrais. Com isso, em 2006, foi criada a primeira escola de anos finais do ensino fundamental funcionando em tempo integral: Escola Estadual de Tempo Integral Roxana Pereira Bonassi.

Em 2008, foi criada a primeira proposta pedagógica de tempo integral do Amazonas que previa a existência de oficinas e projetos no contraturno escolar, regulamentada através da Resolução nº 112/2008 do Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE/AM) (AMAZONAS, 2008b). É preciso pontuar, entretanto, que a autorização do funcionamento das escolas estaduais do Amazonas em regime de Tempo Integral foi regulamentada em março de 2011, pela Resolução nº 17/2011 do CEE/AM. Nesse documento, as autorizações são dadas com datas retroativas, uma vez que as escolas já funcionavam com jornada ampliada antes da aprovação do documento normativo (AMAZONAS, 2011b).

Vale ressaltar que grande parte das escolas que aderiu à proposta passou por algumas adaptações na infraestrutura física para funcionar em tempo integral. Essas escolas adaptadas são chamadas de Escolas Estaduais de Tempo Integral (EETI). Já as construídas de acordo com o projeto pedagógico e arquitetônico específico para o atendimento em tempo integral são chamadas de Centros de Educação de Tempo Integral (Ceti).

O Regimento Geral das Escolas Estaduais do Amazonas (2010) pondera em seu artigo 14, do Capítulo IV, sobre os requisitos físicos que as Escolas de Tempo Integral devem possuir, conforme podemos conferir no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1- Infraestrutura indicada para as escolas de tempo integral.

Escolas de tempo integral devem possuir		
Estrutura física composta por:	Atuação	Desenvolvimento de 70 % dos seguintes programas:
<p>a) laboratório de informática, de Ciências Físicas e Biológicas;</p> <p>b) biblioteca;</p> <p>c) quadra poliesportiva coberta;</p> <p>d) brinquedoteca;</p> <p>e) refeitório;</p> <p>f) auditório;</p> <p>g) área de recreação com jogos;</p> <p>h) espaço cultural;</p> <p>i) salas de descanso masculino e feminino;</p> <p>j) piscina;</p> <p>k) salas dos coordenadores de área;</p> <p>l) TV escola;</p> <p>m) cozinha;</p> <p>n) rádio escola;</p> <p>o) kit de mídias;</p> <p>p) ambulatório médico e odontológico;</p> <p>q) ter acessibilidade física de acordo com as normas técnicas;</p> <p>r) funcionamento com tempo mínimo de 8 (oito) horas/dia.</p>	<p>em nível básico, em nível de ensino fundamental e médio</p>	<p>a) atendimento integral à criança e ao adolescente;</p> <p>b) atividades culturais;</p> <p>c) educação antidrogas e doenças sexualmente transmissíveis - DST;</p> <p>d) educação ambiental;</p> <p>e) educação para o trânsito;</p> <p>f) integração escola-família-comunidade;</p> <p>g) multimídia;</p> <p>h) intervenções alternativas do avanço escolar;</p> <p>i) educação física;</p> <p>j) oficinas pedagógicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • orientações de estudos; • leitura e escrita; • resolução de problemas matemáticos; • orientação em pesquisa; • prática no laboratório de informática. <p>k) atividades complementares:</p> <ul style="list-style-type: none"> • informática; • língua estrangeira; • capoeira; • dança; • teatro; • tênis de mesa; • xadrez; • música; • coral; • fanfarra. <p>l) atividades curriculares desportivas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • esportes; • recreação; • jogos. <p>m) atividades de enriquecimento curricular:</p>

		<ul style="list-style-type: none"> • gincana; • olimpíadas; • concursos; • júri simulado; • painel integrado.
--	--	--

Fonte: Amazonas, 2010, p. 14.

O primeiro Ceti foi construído somente em 2010 e, em 2011, foi construído o primeiro Ceti no interior do Estado, na cidade de Parintins. Nesse ano, também foi realizada a revisão da proposta pedagógica das escolas de tempo integral do Amazonas, e o sistema já contava com 27 escolas, atendendo 11.719 alunos. (FERREIRA, 2012).

Em 2015 existiam 13 Ceti, sendo 10 na capital e três no interior do Estado e 42 EETI. Atualmente, o Estado do Amazonas possui em Manaus, capital do estado do Amazonas, 11 Ceti e 22 EETI, enquanto no interior existem 13 Ceti e 17 EETI, totalizando 63 instituições educacionais funcionando em tempo integral².

Importante ressaltar, ainda, que o Regimento das Escolas Públicas do Amazonas (AMAZONAS, 2010) não faz uma distinção entre a infraestrutura de um EETI e dos Ceti, mas todos os Ceti construídos no estado têm uma estrutura de excelência que atende a essa indicação do regimento. Além disso, o referido documento apresenta onze requisitos mínimos para o funcionamento das escolas.

São eles:

- I. decreto de criação;
- II. autorização de funcionamento do CEE/AM;
- III. reconhecimento dos cursos pelo CEE/AM;
- IV. regimento escolar próprio;
- V. mobiliário;
- VI. instalações prediais e sanitárias com condições mínimas de salubridade; e acessibilidade.
- VII. matriz lotacional padrão com respectivos recursos humanos habilitados;
- VIII. biblioteca;
- IX. associação de pais, mestres e comunitários;
- X. conselho escolar; e,
- XI. projeto político pedagógico (AMAZONAS, 2010, p. 15).

O primeiro parágrafo do artigo 22 determina que, nas “escolas de Tempo Integral, o tempo efetivo de trabalho escolar será de no mínimo 8 (oito) horas” (AMAZONAS, 2010, p. 17). Essa questão da utilização do tempo nas escolas de tempo integral também é discutida na proposta pedagógica vigente, aprovada pelo Conselho Estadual de Educação do Amazonas, em 2011. A proposta afirma que a

² Dados obtidos no Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas (SIGEAM).

Educação em tempo integral deve ir além de uma simples proposta de ampliação do tempo que os alunos permanecem nas escolas, pensar em escola de educação em tempo integral significa repensar a proposta curricular a ser oferecida e a formação continuada dos processos (AMAZONAS, 2011a, p. 17).

Portanto, a orientação é que a maior quantidade de horas não se converta em hiperescolarização, uma vez que a escola integral deve ser mais que a regular, com um tempo de permanência maior (BRASIL, 2011).

Além dessa discussão, o documento afirma que o estado do Amazonas se propôs a oferecer Escolas Estaduais de Tempo Integral para oferecer:

Uma formação em tempo integral capaz de construir competências e habilidades de acordo com as áreas de conhecimento e saberes necessários à vida [...], visando contribuir para a formação de cidadãos éticos, comprometidos com a justiça, com a solidariedade entre os povos, com a igualdade de direitos, enfim, com a sociedade como um todo (AMAZONAS, 2011a, p. 8).

Tal proposta centra a educação integral na corrente pedagógica escolanovista. Defende a possibilidade de essa escola trazer mais oportunidades de melhoria na vida dos seus estudantes, sugerindo o “fim do ‘dever de casa’ e um currículo que compreenda atividades pedagógicas, através de projetos e oficinas, e a efetivação de um trabalho com atividades extracurriculares” (AMAZONAS, 2011a, p. 15). Discute-se, portanto, a implementação da metodologia de projetos interdisciplinares como uma possibilidade nas escolas com jornada ampliada.

O documento norteador da Educação Integral no estado (2011a, p. 25) conceitua como projetos interdisciplinares as atividades que “se desenvolvem a partir de um tema, situações conflituosas e situações que caracterizam o baixo rendimento escolar”, determinando que o planejamento, a realização e a avaliação desses projetos devem ser realizados com apoio da comunidade escolar. A proposta conceitua a avaliação como “um processo mediador na construção do currículo e se encontra intimamente relacionada à gestão da aprendizagem dos alunos” (AMAZONAS, 2011a, p. 26).

Um documento que ampara essa experiência é o Plano Estadual de Educação do Amazonas (PEE/AM), conforme Anexo A. Foi aprovado pela Lei nº 4.183 de 26 de junho de 2015, a qual também define as diretrizes do PEE/AM, no artigo número 2, afirmando que as metas previstas no plano devem ser cumpridas na vigência de dez anos ou em prazo inferior. A execução, o cumprimento das metas e das avaliações,

bem como a divulgação e análise dos resultados e a proposição de políticas públicas e de ampliação de recurso público competem às seguintes instâncias:

- I – Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino – Seduc;
- II – Comissão de Educação da Assembleia Legislativa;
- III – Conselho Estadual de Educação;
- IV – Fórum Estadual de Educação (AMAZONAS, 2015, p. 1)

É fundamental que essas instâncias cumpram suas incumbências, garantindo o cumprimento das metas previstas no plano, com vistas à melhoria educacional.

O PEE/AM vigente apresenta como uma estratégia, para o alcance da meta da Educação Infantil, estimular o acesso à educação em tempo integral às crianças de 0 a 5 anos. Prevê, ainda, a ampliação de vagas em tempo integral para o Ensino Médio. Além disso, o plano, em sua sexta meta, trata a respeito da educação em tempo integral, afirmando que a “ampliação do tempo das crianças e jovens a situações de ensino tem como proposta maior a busca pela equidade e qualidade na educação” (AMAZONAS, 2015, p. 57).

Assim, conforme o PEE/AM vigente, na busca pela qualidade, através do Tempo Integral, o Amazonas precisaria ampliar, nessa época, a oferta em mais 30 %, ou seja, era necessário a construção de mais 166 escolas para conseguir alcançar a meta de 50 % de escolas com funcionamento em Tempo Integral, como previsto pela meta 6 (AMAZONAS, 2015, p. 58).

Segundo Rodrigues (2017), a rede pública estadual do Amazonas possui atualmente 63 escolas em tempo integral, em um total de 594 instituições de ensino. Com base nessas informações, percebe-se que há um grande desafio para o estado consolidar as metas previstas no PEE/AM, no que concerne ao tempo integral, tendo em vista que o número atual de escolas em tempo integral corresponde a 12,1% do total de escolas.

Diante do exposto, torna-se necessário que sejam criadas ou adaptadas pelo menos 234 escolas de tempo integral, correspondendo a aproximadamente 37,9% de escolas, para possibilitar o alcance da meta do PEE/AM. Portanto, podemos perceber que a meta do PEE/AM ainda está distante de ser alcançada, ficando a mercê da mobilização de esforços do poder público para dar continuidade às ações empreendidas pelo estado nos últimos anos. O PEE/AM pretende com a proposta da meta em questão, a ampliação do funcionamento de escolas em tempo integral e das matrículas, além de aumentar a formação de alunos integrais, esperando, assim, que as escolas de tempo integral formem alunos integrais. Um indicador usado no estado

como balizador da qualidade da educação no Estado é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), índice que determina se os alunos conseguem desenvolver competências e habilidades de acordo com determinada série. Inclusive, as escolas de tempo integral são bastante cobradas pelas coordenadorias para que alcancem altos índices com base nas avaliações de proficiência usadas para a composição do índice.

Assim, esse índice é usado para avaliar se as escolas de tempo integral cumprem o papel de desenvolver no aluno as competências e habilidades esperadas para um dado segmento de ensino. Entretanto, é preciso considerar que a escola em tempo integral possui a função de desenvolver múltiplas dimensões do indivíduo, tais como o social e o cultural e não apenas a cognição. Logo, as avaliações externas não conseguem medir tudo o que uma escola de tempo integral deve oferecer a seus alunos. Portanto, não deve ser o único parâmetro para medir a qualidade de uma escola integral, é preciso agregar mais elementos a essas avaliações para que possam cumprir esse papel de avaliar as escolas em Tempo Integral.

Conforme divulgado no portal do MEC, ao assinar o Compromisso Todos pela Educação, que faz parte do PDE, o Amazonas passou a ter uma meta a alcançar no Ideb para o Ensino Fundamental I, para o Ensino Fundamental II e para o Ensino médio. No último resultado, divulgado em 2015, o estado do Amazonas foi amplamente divulgado por ter superado essas metas projetadas no Ideb. Para que o Estado alcance esses índices projetados é fundamental o trabalho desenvolvido no cerne da educação, ou seja, nas escolas. Para tanto, espera-se que as unidades de ensino tenham estrutura física e pedagógica para receber os estudantes e que, além dessa avaliação, as escolas integrais sejam avaliadas com base em critérios que realmente mensurem o que uma escola deve oportunizar aos alunos.

Na seção anterior foram apresentadas concepções e primeiras iniciativas do tempo integral no Brasil, que impulsionam novas atividades e vêm a corroborar com relevância do tempo integral para a educação brasileira. A Seduc/AM também tem sua própria experiência na implementação de uma política tempo integral, vindo a somar com as experiências já apresentadas nesta pesquisa.

É necessário destacar, também, outro elemento importante que interfere de forma significativa na implementação tanto do currículo estadual da educação integral em tempo integral quanto da proposta em si: em sete anos da proposta (2008 até 2015), a matriz curricular foi alterada quatro vezes, indicando, assim, uma dificuldade

no estabelecimento do caminho da proposta no estado, e impondo dificuldades para a implementação dessa política. Ainda assim, o projeto do Estado para as escolas em tempo integral foi elaborado, implementado e vem sendo ampliado. A seção, a seguir, objetiva descrever como a Seduc/AM vem pensando e elaborando o(s) currículo(s) para a escola em tempo integral, tentando atingir esse diferencial pedagógico inerente à proposta de formação integral dos sujeitos.

1.3 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL DO AMAZONAS

A existência de um currículo diferenciado na organização do tempo das escolas com funcionamento integral é fundamental para auxiliar na melhoria pedagógica das atividades e projetos desenvolvidos nessas escolas que funcionam com jornada ampliada. Segundo Cavaliere (2002, p.102), uma escola de tempo integral que não possua atividades culturais “praticamente se inviabiliza”. Considera-se, também, que, ao aliar a ampliação do tempo escolar a uma rotina empobrecida, devido à falta de atividades diversificadas pode-se gerar um efeito negativo da escola de tempo integral e até mesmo o seu esvaziamento (CAVALIERE, 2007).

Desse modo, tendo em vista a preocupação com o enriquecimento do currículo escolar, a Seduc/AM elaborou a primeira proposta pedagógica das escolas de tempo integral do Amazonas, aprovada em 2008. Cabe ressaltar que as escolas, que já atendiam ao tempo integral no período anterior à data de promulgação da proposta, não contavam com nenhuma diretriz estadual para a condução das atividades pedagógicas e de gestão. A primeira Proposta Pedagógica para o tempo integral no Estado do Amazonas estabelece que o horário da manhã deva ser destinado aos componentes curriculares da Base Comum Nacional e da Parte Diversificada e o horário da tarde de 13h30min até 17h30min, destinado às oficinas curriculares. Por sua vez, a matriz curricular do Ensino Fundamental para os anos finais devia, na época, oferecer oficinas curriculares, divididas conforme o Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 – Estrutura curricular do Ensino Fundamental II em tempo Integral a partir de 2008

	Área de Conhecimento	Dimensão Globalizada Interdisciplinar	6º Ano		7º Ano		8º Ano		9º Ano	
			S	A	S	A	S	A	S	A
Base Nacional Comum	Linguagens	Língua Portuguesa	5	200	5	200	5	200	5	200
		Artes	1	40	1	40	1	40	1	40
		Educação Física	2	80	2	80	2	80	2	80
	Ciências Naturais e Matemática	Matemática	5	200	5	200	5	200	5	200
		Ciências	3	120	3	120	3	120	3	120
	Ciências Humanas e Sociais	História	3	120	3	120	3	120	3	120
		Geografia	3	120	3	120	3	120	3	120
Parte Diversificada (Área de Linguagem)	L. Estrangeira moderna: Inglês, Francês e Espanhol		2	80	2	80	2	80	2	80
	Ensino Religioso		1	40	1	40	1	40	1	40
Oficinas Curriculares	Atividades de Linguagens e de Matemática	Experiências Matemáticas	5	200	5	200	5	200	5	200
		L. Est. Mod. Espanhol	5	200	5	200	5	200	5	200
		Lab. Científico Educacional	5	200	5	200	5	200	5	200
	Atividades Artísticas	Teatro	3	120	3	120	3	120	3	120
		Artes visuais								
		Música								
		Dança								
	Atividades esportivas e Motoras	Esporte								
		Ginástica								
		Jogo								
	Atividades de participação social	Saúde e Qualidade de Vida	4	160	4	160	34	160	4	160
		Filosofia								
		Empreendedorismo Social								
Total geral da carga Horária:			50	2000	50	2000	50	2000	50	2000

Legenda: S - carga horária semanal, A - carga horária anual.

Fonte: Amazonas, 2008a.

No corpo dessa primeira proposta, é previsto o desenvolvimento de atividades complementares como informática, língua estrangeira, capoeira, dança, tênis de mesa, xadrez, música, coral e fanfarra. Leva-se em consideração, também, o desenvolvimento de atividades de enriquecimento curricular, como recuperação paralela, aconselhamento psicopedagógico, reforço, seminário, trabalho em equipe. Por fim, a proposta curricular sugere o desenvolvimento de projetos no contexto das escolas em tempo integral, como gincanas, júris, simulados, painel integrado, olimpíadas e concursos.

Em 2011, a Seduc/AM aprovou uma nova matriz curricular para o tempo integral, conforme pode ser observado no Quadro 3, a seguir, com outra proposta pedagógica para as escolas públicas de tempo integral do Amazonas. A matriz foi

elaborada em consonância à proposta e foram excluídas as oficinas e atividades da nova matriz, já que era previsto o desenvolvimento das atividades e projetos atrelados às disciplinas curriculares.

Quadro 3 – Estrutura Curricular do Ensino fundamental das Escolas em Tempo integral a partir de 2011.

	Área de Conhecimento	Componente Curricular	6º Ano		7º Ano		8º Ano		9º Ano	
			S	A	S	A	S	A	S	A
Base Nacional Comum	Linguagens	Língua Portuguesa	8	320	8	320	8	320	8	320
		Arte	3	120	3	120	3	120	3	120
		Educação Física	4	160	4	160	4	160	4	160
		Língua estrangeira Moderna	4	160	4	160	4	160	4	160
Ciências Naturais e Matemática	Matemática	8	320	8	320	8	320	8	320	
	Ciências	5	200	5	200	5	200	5	200	
Ciências Humanas e Sociais	História	5	200	5	200	5	200	5	200	
	Geografia	5	200	5	200	5	200	5	200	
Ensino Religioso	Ensino Religioso	1	40	1	40	1	40	1	40	
Parte Diversificada	Metodologia do Estudo	2	80	2	80	2	80	2	80	
Total geral da carga horária		45	1800	45	1800	45	1800	45	1800	

Legenda: S – carga horária semanal, A – carga horária anual.

Fonte: Amazonas, 2011a.

Nessa proposta de 2011, as oficinas e as atividades deixam de ter espaço na grade do contraturno, e a carga horária das disciplinas passa a ser ampliada, sendo considerada cada hora-aula semanal equivalente a 48 minutos. A disciplina de Língua Portuguesa que, na matriz anterior, possuía, por exemplo, uma carga horária semanal de cinco horas-aula passou a ter oito horas-aula, de 48 minutos. Essa foi uma mudança significativa no que concerne à organização do currículo e do tempo na escola de tempo integral do Amazonas, visto que as escolas passam a trabalhar com base nas disciplinas constantes na Base Nacional Comum, acrescidas da disciplina Metodologia do Estudo e Língua Estrangeira Moderna que constam na Parte Diversificada.

A orientação da proposta de 2011 foi a de que as atividades e os projetos interdisciplinares passassem a ser desenvolvidos dentro das próprias disciplinas ofertadas, como estratégias para superarem a fragmentação dos conteúdos, as

situações conflituosas e as situações que caracterizam o baixo rendimento escolar. Segundo o documento em análise, o que deve caracterizar esses projetos é o tratamento dado ao tema abordado, no sentido de torná-lo uma questão do grupo como um todo. Portanto, sugere-se, no corpo da nova proposta, que sejam desenvolvidos projetos interdisciplinares, oficinas pedagógicas e atividades de enriquecimento curricular (AMAZONAS, 2011a).

O texto apresenta a sugestão do trabalho com a metodologia de projetos interdisciplinares de forma que a prática da sala de aula não se reduza a uma prática de exercícios isolados da realidade e repetitivos. Segundo a sugestão presente no documento, as atividades devem partir de um tema ou de um conflito gerador, tornando o assunto uma questão de grupo, e todos devem participar do planejamento, da realização e da avaliação do projeto. Espera-se que os alunos se tornem mais autônomos e conscientes. A proposta orienta o uso da ferramenta de qualidade 5W2H para o planejamento das atividades. (AMAZONAS, 2011a).

Conforme observamos no capítulo, a seguir, percebe-se que essa proposta de trabalho com projetos é uma possibilidade viável dentro da Educação Integral, pois é uma forma de ensinar não somente teorias, mas construir a aprendizagem a partir de hábitos, valores e competências, de forma que o currículo tenha um sentido real para os estudantes. Segundo Rodríguez e Garzon (2012), ao tratarem de projetos interdisciplinares curriculares, afirmam que, nos projetos, o currículo deve se organizar de forma diferente da tradicional, partindo de “problemáticas locais para selecionar, hierarquizar, organizar e avaliar o conhecimento, a partir de uma perspectiva que visa fazer com que a escola produza um conhecimento socialmente válido sobre o mundo local” (RODRÍGUEZ; GARZON, 2012, p. 257).

Entretanto apesar de vislumbrarmos que essa proposta pode auxiliar na Educação em Tempo Integral e considerando que a proposta do Estado sugere essa abordagem nas escolas integrais do Amazonas; a Seduc/AM não realizou formações que auxiliassem os professores a conhecerem a abordagem e a discutirem o assunto; assim, acaba ficando à critério das escolas discutir o currículo e implementar os projetos. Sobre as oficinas pedagógicas, o documento dispõe que elas “devem ser desenvolvidas em todos os componentes curriculares de maneira que o aluno adquira habilidades que possam ser aplicadas no seu dia-a-dia e, com isso, enriquecer o seu crescimento intelectual” (AMAZONAS, 2011a, p. 27).

Por fim, a proposta traz uma lista de atividades que podem ser realizadas para enriquecimento curricular, tais como: Orientação em Pesquisa; Orientação de Estudos; Prática no Laboratório de Informática; Prática no Laboratório de Ciências Naturais; Trabalho em equipe; Desenvolvimento de Projetos (Reforço Escolar) e interdisciplinares; Olimpíadas (Matemática e Língua portuguesa); Concursos (Redação, literatura e os indicados pelo Departamento de Gestão Escolar); Biblioteca (Trabalhos de pesquisas, concursos literários, etc.); Sala de Multimídias (TV Escola) (AMAZONAS, 2011a).

A Proposta das Escolas de Tempo Integral, vigente até o presente momento, é a versão de 2011. Entretanto, a matriz curricular foi editada várias vezes após a estrutura curricular de 2011. Assim, a matriz curricular do tempo integral no Amazonas sofreu a próxima mudança no ano de 2014, com a aprovação de uma nova Matriz curricular do Ensino Fundamental de nove anos das escolas estaduais da Educação de tempo Integral do Estado do Amazonas, que passou a vigorar, a partir de 2015. Nessa nova proposta, a estrutura das disciplinas da Base Comum e da parte diversificada é mantida, bem como a carga já estabelecida em 2011.

As mudanças são evidenciadas na organização dos tempos de aula, que passaram de 48 minutos para 60 minutos de duração. A disciplina de Língua Portuguesa, por exemplo, que possuía oito tempos semanais de 48 minutos passou a ter seis tempos de 60 minutos distribuídos na semana, reduzindo, assim, nessa disciplina, 24 minutos de aula semanal. Portanto, as escolas, que, até então se organizavam em 45 tempos semanais (25 pela manhã e 20 no horário vespertino) e nove tempos por dia, passaram a se organizar em 35 tempos semanais, sendo 20 tempos de aula distribuídos nos cinco dias da semana pela manhã, 15 distribuídos no período semanal vespertino e sete tempos por dia, conforme podemos observar no Quadro 4, que se segue.:

Quadro 4 - Estrutura curricular contida na matriz curricular com vigência a partir de 2015.

	Área de Conhecimento	Componente Curricular	6º Ano		7º Ano		8º Ano		9º Ano	
			S	A	S	A	S	A	S	A
Base Nacional Comum	Linguagens	Língua Portuguesa	6	240	6	240	6	240	6	240
		Arte	2	80	2	80	2	80	2	80
		Educação Física	4	160	4	160	4	160	4	160
	Ciências Naturais e Matemática	Matemática	6	240	6	240	6	240	6	240
		Ciências	4	160	4	160	4	160	4	160
	Ciências Humanas e Sociais	História	4	160	4	160	4	160	4	160
		Geografia	4	160	4	160	4	160	4	160
	Ensino Religioso	Ensino Religioso	1	40	1	40	1	40	1	40
Parte Diversificada	Metodologia do Estudo	Metodologia do Estudo	1	40	1	40	1	40	1	40
	Linguagens	Língua estrangeira Moderna	3	120	3	120	3	120	3	120
Total geral da carga horária			35	1400	35	1400	35	1400	35	1400

Legenda: S - carga horária semanal; A – carga horária anual

Fonte: Amazonas, 2014.

Como consequência da hora aula ter passado de 48 minutos para 60 minutos na matriz curricular de 2011 para a de 2015, houve a diminuição do tempo semanal das disciplinas Metodologia do Estudo (36 minutos), Língua Portuguesa (24 minutos), Arte (24 minutos), Matemática (24 minutos) e Língua Estrangeira Moderna (12 minutos). Houve, também, o aumento do tempo das disciplinas de Educação Física (48 minutos) e Ensino Religioso (12 minutos), enquanto as disciplinas Ciências, História e Geografia permaneceram com a quantidade de quatro horas semanais. Dessa forma, mesmo que a hora semanal possa ter diminuído em algumas disciplinas, o tempo de aula foi ampliado, gerando uma maior fluidez em cada aula, pois o tempo de estudo é sempre diminuído, devido ao período que o professor precisa usar para fazer a frequência dos alunos e para manter a ordem na sala.

As propostas pedagógicas do estado (AMAZONAS, 2008a; 2011a), além de tratarem das matrizes curriculares, trazem orientações sobre como garantir uma formação integral dos alunos por meio da metodologia de projetos, com o intuito de garantir que essas escolas não se tornem apenas instituições com jornada ampliada.

Para que a proposta se efetive, as orientações normativas colocam como fundamental a integração de todos os sujeitos da comunidade escolar, bem como a consciência da importância dessa efetivação na garantia de uma educação efetivamente integral.

A disciplina Metodologia do Estudo, inserida nas duas últimas versões da matriz curricular do Programa, não recebe nenhum destaque na nova proposta pedagógica, mas, em 2015, foi construída uma Proposta Pedagógica e Curricular específica para o componente de Metodologia do Estudo das Escolas Estaduais de Tempo Integral. A proposta traz o objetivo, a disciplina, o perfil dos professores de metodologia e o conceito de metodologia que guia o desenvolvimento das orientações, além de trazer informações sobre o estudo, a escrita de texto, agenda escolar, leitura, portfólio, mapas conceituais e normas voltadas para a elaboração de trabalhos, discorrendo, ainda, sobre sugestões de atividades e a proposta curricular em si. Destaca-se como objetivo de tal proposta:

Proporcionar aos professores do componente curricular Metodologia de Estudo do Ensino Fundamental das Escolas Estaduais de Tempo Integral, aporte científico-metodológico envolvido com a qualidade do ensino, métodos e técnicas de elaboração e apresentação de trabalhos científicos de acordo com as normas de trabalhos técnicos (AMAZONAS, 2015b, p. 11).

Tendo em vista o trecho destacado, as orientações para o estudo de conteúdos e as normas que devem ser seguidas nos trabalhos científicos são compreendidas. É importante ressaltar, também, o conceito de metodologia de estudo definido pela proposta:

Aquela metodologia que pretende oferecer ao estudante os instrumentos necessários e úteis para obter êxito na sua atividade intelectual, tornando assim esse trabalho menos pesado, mas eficiente e prazenteiro (MATOS, 2011 Apud AMAZONAS, 2015b, p. 12).

É importante, ainda, refletirmos que, apesar das propostas abarcarem discussões sobre a necessidade do oferecimento de atividades diversificadas, percebemos que as matrizes curriculares - após a de 2008 - vão na contramão dessa necessidade, na medida em que ampliam o tempo das disciplinas – criando, inclusive, mais uma disciplina de Metodologia de estudo – e retiram o tempo e o espaço que poderia ser utilizado no desenvolvimento de atividades com múltiplas dimensões.

Além disso, apesar da proposta indicar a utilização da pedagogia de projetos como uma forma de diversificar o ensino nas escolas integrais do estado do Amazonas, é importante perceber a contradição assentada nessa orientação, posto que não há, por parte da secretaria e demais instituições governamentais, as

condições mínimas necessárias para o desenvolvimento de tais iniciativas. As escolas estaduais da rede pública lidam com problemas, como a falta de recursos humanos, e as escolas estaduais em tempo integral têm esse desafio potencializado, visto que há a previsão de lotação de um número maior de profissionais, com funções específicas relacionadas à educação integral de tempo integral. A lotação de coordenadores de área, apoios pedagógicos e coordenador de Mídias, de cargos previstos na proposta pedagógica para as escolas em tempo integral (AMAZONAS, 2011a) não segue uma regulamentação específica.

A experiência na gestão da escola no ano de 2017 me permite relatar que, para conseguir essas lotações, é necessário que o gestor tenha influência e muita paciência. No ano de 2017, a escola conseguiu lotar um coordenador de área de 40 horas e dois coordenadores de área de 20 horas, ficando, um em regime integral, um no horário matutino e outro no vespertino. Entretanto, é possível perceber que nem todas as escolas têm essa mesma sorte, interferindo, consequentemente, na possibilidade efetiva de desenvolvimento de projetos e iniciativas interdisciplinares, que se voltem para a formação integral do sujeito, conforme estipula a proposta estadual.

Além disso, também no ano de 2017, enviamos um projeto solicitando a lotação de um coordenador de mídias na escola. O projeto foi aprovado conforme e-mail recebido, mas neste momento da escrita do texto, já estamos no terceiro bimestre do ano e o docente ainda não foi lotado. Segundo o setor de lotação da Coordenadoria Distrital 3, inicialmente, a lotação ainda não tinha sido efetivada por não haver professor e, posteriormente, a própria Seduc/AM informou a inviabilidade de lotar um docente para essa função por conta da falta de verba. Essa é, portanto, um ponto que dificulta, sobremaneira, a condução das atividades escolares com vistas a promover a qualidade da educação promovida.

Outro ponto de contradição diz respeito à ausência de iniciativas consolidadas que promovam formação continuada aos professores da educação integral em tempo integral. A Seduc/AM ofereceu 16 formações em torno de quatro horas no período de fevereiro até setembro. Essas formações têm caráter genérico – não há formações específicas para escolas de tempo integral e voltam-se mais a conteúdos do que a discussão de metodologias pedagógicas inovadoras. Torna-se importante pontuar, também, que a Seduc/AM não possui uma coordenação técnica específica para

discutir e propor políticas para o tempo integral, o que pode impactar nas propostas de formação que tenham essas especificidades.

No que concerne às EETI, escolas estaduais adaptadas para o atendimento em tempo integral, falta a infraestrutura física básica que contemple as necessidades da proposta. Além disso, contamos com dificuldades de alocação de recursos financeiros para desenvolvimento de atividades inovadoras nas escolas. A Seduc/AM fornece recursos às escolas, mas esse recurso ainda é ínfimo para o desenvolvimento de atividades diversificadas. O Programa de Autonomia da Gestão das Unidades Escolares (Pague)³, por exemplo, destina para escola, para o desenvolvimento pedagógico, o valor de 1500 reais anualmente. Desse modo, esses baixos valores dificultam o oferecimento de atividades e projetos diversificados aos alunos do tempo integral.

Por fim, é importante considerar a potencialidade da política estadual em proporcionar, com consistência, a ampliação jornada escolar para um número bem significativo de escolas e alunos, principalmente, a partir da estratégia de criação das escolas adaptadas. Entretanto, é importante pontuar que esse movimento não incide, necessariamente, na criação de uma política de educação integral, que vise à formação do sujeito em suas múltiplas dimensões. É, então, um desafio posto à prática pedagógica e de gestão das ações do tempo integral do estado propiciar experiências de formação integral tendo em vista a estrutura e currículos estabelecidos para a política. Diante do exposto, devido à importância das atividades diversificadas no contexto da educação integral, na seção seguinte, é analisada a realidade de uma escola pública de tempo integral do Amazonas que desenvolve algumas atividades e projetos interdisciplinares. Busca-se a compreensão acerca do tempo integral e do efeito da proposta e da matriz curricular de tempo integral sobre as atividades diversificadas desenvolvidas nesta escola.

1.4 O DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE MANAUS

Nesta subseção são descritos o histórico da escola estadual pesquisada, abordando o processo de transição da escola de regime regular para tempo integral, bem como as adaptações necessárias sofridas pela escola, para que ela passasse a

³ Programa de Autonomia da Gestão das Unidades Escolares foi criado através da Lei nº 4.184/2015 de 26/06/2015 pela SEDUC/AM, objetivando desburocratizar o repasse de recursos financeiros às escolas.

funcionar em tempo integral. Apresentamos, também, o contexto dos projetos interdisciplinares da escola ao longo do tempo e os motivos apresentados pelos professores para sua descontinuidade.

Conforme consta em seu Projeto Político Pedagógico, a escola iniciou suas atividades em 15 de março de 1978, mas foi criada somente em 1980, “através do Decreto nº 5.442 de 29 de dezembro de 1980”. (ESCOLA ESTADUAL A, 2015a, p. 9)⁴.

A escola, inicialmente, funcionava no período matutino e vespertino e atendia estudantes do Ensino Fundamental II e, no período noturno, o Ensino Médio. Atualmente, a escola possui oito turmas do Ensino Fundamental II, funcionando em tempo integral e em salas fixas, atendendo em torno de 245 alunos, no turno matutino e vespertino, comportando no máximo 35 alunos por sala de aula, o que é um panorama positivo em relação a muitas escolas que funcionam com uma média de 48 alunos por sala de aula. A distribuição dos alunos por turma está apresentada na Tabela 1.

Tabela 1 – Distribuição de alunos por turma.

Ano	Turma	Quantidade de alunos
6°	01	35
6°	02	34
7°	01	31
7°	02	30
8°	01	29
8°	02	28
9°	01	30
9°	02	28
Total	08	245

Fonte: SIGEAM, 2016. Tabela Elaborado pela autora.

No que concerne à infraestrutura, é importante esclarecer que a escola analisada é uma EETI, escola originalmente construída para atender ao ensino regular, mas que foi adaptada para atender o tempo integral. Nesse sentido, foram feitos alguns ajustes em sua infraestrutura para atender às necessidades de um atendimento em tempo integral, mas ela não está de acordo, por exemplo, com toda a infraestrutura prevista pela Proposta Pedagógica das escolas em tempo Integral do

⁴ A escola analisada nessa dissertação não será identificada por questões éticas de preservação da identidade dos envolvidos. Nos documentos de autoria da escola, a mesma será referenciada como “Escola Estadual A”.

Amazonas. Um exemplo dessa dificuldade de adaptação é a quadra que não é coberta e não possui piscina. Segue, no Quadro abaixo, a distribuição das dependências físicas da escola por áreas da escola:

Quadro 5 – Distribuição das dependências físicas da escola por áreas.

Áreas	Dependências
Pavilhão 01	04 salas de aula fixas, sendo a sala 01 do sexto ano 1; sala 02, sexto ano 2; sala 03, sétimo ano 1; e sala 04 do sétimo ano 2.
Pavilhão 02	04 salas de aula fixas, sendo a sala 05 do oitavo ano 1; sala 06, oitavo ano 2; sala 07, nono ano 1; e sala 08 do nono ano 2.
Pavilhão 03	01 sala do gestor, 01 sala das coordenações, 01 banheiro feminino dos alunos, 01 banheiro masculino dos alunos, 01 banheiro feminino dos professores, 01 banheiro feminino para as professoras, 01 banheiro para deficientes físicos, 01 depósito de documentos da secretaria, 01 cozinha, 01 sala de música e 01 biblioteca.
Pavilhão 04	01 sala dos professores, 01 laboratório de ciências, 01 laboratório de informática e 01 auditório.
Perímetro direito	01 quadra a céu aberto, 01 refeitório, três depósitos e 01 área de lavatório de louças a céu aberto.
Perímetro esquerdo	01 estacionamento para professores.
Corredor central	01 bebedouro.
Fundos	Não há construção, já funcionou uma horta, atualmente desativada, alguns professores usam a área como estacionamento.

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nas observações do espaço físico da escola.

Essa escola está situada em uma área de alto padrão econômico e não há tantos alunos oriundos do entorno da escola. São, portanto, atendidos alunos de áreas um pouco mais distantes. A escola, atualmente, é bem avaliada socialmente pela comunidade amazonense. Devido ao seu Ideb de 6.0, a escola é considerada uma escola de qualidade, tanto que a procura de pais de alunos por vagas é constante durante todo o ano. Um fator importante para a transformação de como os pais a veem foi a mudança para tempo integral e os resultados positivos que a escola vem alcançando na avaliação da Prova Brasil, que tem seu resultado evidenciado no Ideb⁵, obtidos pela escola nos últimos anos. Uma escola, segundo o Ideb, é considerada de qualidade quando o índice é igual ou superior a 6. A Tabela 2, a seguir, evidencia o avanço obtido pela escola no alcance dos índices estabelecidos a nível nacional e estadual.

⁵ Índice que mensura o desenvolvimento da qualidade educacional, através do cálculo entre as taxas de rendimento escolar e as médias de desempenho das escolas públicas brasileiras.

Tabela 2 - Metas projetadas e Ideb obtido pela escola estudada.

Ano de observação	Ideb projetado para o Amazonas	Ideb do Estado do Amazonas	Ideb projetado para a escola estudada	Ideb da escola estudada
2007	2.7	3.3	2.7	2.9
2009	2.8	3.6	2.9	4.5
2011	3.1	3.9	3.2	5.7
2013	3.5	3.9	3.7	6.0
2015	3.9	4.4	4.1	6.7

Fonte: Inep, 2015. Tabela elaborada pela autora.

A equipe gestora da escola é, nos dias atuais, composta por cinco profissionais: gestor, pedagogo e três professores vinculados à gestão como coordenadores de área: um da área de linguagens, um da área de ciências humanas e um da área de matemática e ciências biológicas. É importante registrar que a autora da pesquisa assumiu a gestão da escola, em análise, no dia 02 de agosto de 2016. O gestor que conduziu a função anteriormente ficou no cargo durante o período de 2008 ao primeiro semestre de 2016, o que compreende todo o período de funcionamento em tempo integral da instituição.

O setor administrativo, conforme a Quadro 6, é composto por uma secretária e três assistentes administrativos, um vigia, uma merendeira. A escola possui ainda três serviços gerais terceirizados e quatorze professores.

Quadro 6 - Recursos humanos administrativos.

Recursos humanos administrativos	Quantidade
Secretária	01
Assistentes administrativos	03
Vigia	01
Merendeira	01
Serviços gerais terceirizados	03
Total	09

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Os quatorze professores estão lotados nas seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Educação Física e Ciências, com dois professores lotados em cada disciplina; já nas disciplinas de Língua Inglesa, história, geografia, história e geografia de 9º ano e Metodologia, a escola conta somente com um professor, e o mesmo professor que leciona a disciplina de Arte também leciona a disciplina Religião.

Quadro 7 - Recursos Humanos Pedagógicos.

Recursos humanos pedagógicos	Quantidade
Professores de Língua Portuguesa	02
Professores de Matemática	02
Professores de História do 6 ao 8 ano	01
Professores de Geografia do 6 ao 8 ano	01
Professor de História e Geografia do 9º ano	01*
Professores de Ciências	02**
Professor de Língua Inglesa	01
Professor de Arte e Religião	01
Professor de Metodologia do Estudo	01
Professores de Educação Física	02
Coordenador da área de Linguagem	01***
Total	15

*O professor de História e Geografia do nono ano leciona pela manhã e atua como coordenador de área de ciências humanas no período da vespertino.

** A professora de ciências leciona para o nono ano no período vespertino e atua como coordenadora de área de ciências biológicas no período da manhã.

*** O coordenador de Linguagens atua em período integral.

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Observa-se no perfil dos professores que todos os 14 em sala de aula no ano de 2016 são concursados. Portanto, observa-se um cenário positivo na escola, posto que professores efetivos tendem a ter menor rotatividade entre as escolas, o que pode colaborar com a continuidade e com o desenvolvimento de projetos. Destes profissionais, 11 entraram para a docência no estado em 2012, dois entraram em 2013 e somente uma professora é mais antiga na Seduc/AM. Assim, percebe-se que a maioria são docentes jovens, iniciando sua carreira no âmbito educacional, configurando, assim, um cenário propício para o desenvolvimento de projetos, oficinas e atividades que se relacionam ao contexto da escola e possibilidades formativas dos professores.

A escola possui uma primeira versão de um Projeto Político Pedagógico (PPP) que foi elaborada em 2012 e submetida para a Seduc/AM. Entretanto, não há, na escola, algum documento que comprove a aprovação desse PPP por parte da Seduc/AM. A pedagoga atual da escola, que passou a fazer parte do quadro da escola em agosto de 2013, afirma que fez uma revisão do PPP em 2015, e, posteriormente, o gestor e a pedagoga apresentaram o PPP ao corpo docente que, em conjunto, realizou a revisão do documento, enviado para a Seduc/AM.

A aprovação do PPP vigente ocorreu em 2015 pelo Conselho Estadual de Educação do Estado. No que concerne ao tempo integral, o PPP não traz uma descrição de qual tipo de escola de tempo integral a comunidade precisa e quer construir. Em uma análise do documento, é possível perceber que não, há, no PPP, discussões sobre o que a comunidade escolar espera dessa escola de tempo integral. Percebe-se, dessa forma, que a identidade da escola, principalmente no que se refere à sua proposta de Tempo Integral, está sendo construída a partir das formações proporcionadas atualmente. A partir da informação ratificada pela gestão da escola de que não houve discussão e participação da comunidade na elaboração do PPP da escola, é possível entender a ausência dessa discussão sobre a sua identidade, suas demandas e necessidades de formação.

No que concerne ao desenvolvimento de projetos na instituição, o PPP da escola se limita a citar que a unidade:

Desempenha projetos que buscam a valorização do indivíduo, bem como melhorar o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e a socialização dos educandos.

Projeto: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência – Pibid – UEA.

Projeto: Recreação, Xadrez, Violão, Libras, Danças e Teatro.

Projetos Interdisciplinares bimestrais: Feira Geo é Histo, Feira de Ciências e Matemática, Jornada Literária e Mostra de danças (ESCOLA ESTADUAL A, 2015a, p. 30).

A escola passou a funcionar como uma escola de tempo integral em 2009, mas somente foi autorizada a funcionar como tal em 2011, através da Resolução do CEE/AM, nº 17, de 15 de março de 2011 (AMAZONAS, 2011b). Não há no PPP, nem na escola, registros e fontes documentais sobre a implementação da modalidade de tempo integral na escola. Justamente devido à ausência de registro, realizamos entrevistas, com objetivo exploratório, com as professoras e funcionárias que tiveram contato e experiência nos primeiros anos de implementação do tempo integral na escola.

Este movimento exploratório das entrevistas pretendeu permitir um detalhamento com mais precisão do processo de implementação do programa e sobre os primeiros caminhos do desenvolvimento dos projetos, enfoque que caracteriza esta pesquisa. Dessa maneira, é importante esclarecer que o restante da descrição elencada, nesta seção, tem como base a experiência como docente da autora da pesquisa e, também, como gestora da instituição, sendo complementada, em momento posterior, com as informações advindas da pesquisa exploratória.

O quadro abaixo, produzido com base em meus estudos acerca dos documentos da escola, bem como, a partir do meu percurso na instituição, apresenta, de forma sintetizada, as informações relativas a todos as atividades, oficinas e projetos desenvolvidos na escola depois da implementação do tempo integral. A apresentação está organizada no quadro de acordo com a ordem cronológica de desenvolvimento desses projetos na escola, trazendo primeiro os que foram descontinuados e, posteriormente, os que ainda estão em funcionamento.

Quadro 8 – Ações desenvolvidas entre 2009-2017 na escola pesquisada.

Ano de criação	Ação	Interrupção	Situação	Disciplinas envolvidas	Responsáveis pela execução	Objetivos	Tempo / Espaço
2011	Projeto Grécia antiga	Sim (2012-atual)	Extinto, teve apenas uma edição.	História	Professora de Língua Portuguesa e Geografia	Proporcionar um momento de aprendizagem prática do conteúdo da Grécia e da Literatura	Foi realizado no horário das aulas de Língua Portuguesa e de Geografia, sendo realizado na sala de aula e sua culminância no auditório.
2011	Projeto: Aniversário da escola	Sim (2014-atual)	Extinto, última edição em 2013.	Educação Física	Professora de educação física	Comemorar o aniversário da escola, relembrando a sua história, proporcionando a interação entre os alunos.	Acontecia no tempo das aulas de educação física, com auxílio de alguns professores conselheiros que usavam também seu tempo de aula para auxiliar suas turmas na sala de aula.
2013	Projeto: Feira de Ciências e matemática	SIM (2016)	Extinto, última edição em 2015	Ciências e Matemática	Professor de ciências e matemática	Proporcionar um momento de aprendizagem significativa através da interação teórica e prática de um tema.	Era realizado nos tempos de Ciências e Matemática, na sala de aula, sendo suas culminâncias apresentadas nas salas de aula com visitação dos alunos.
2013	Projeto: Feira de história e geografia	SIM (2016)	Extinto, última edição em 2015	História e geografia	Professor de História e geografia	Proporcionar um momento de aprendizagem significativa através da interação teórica e prática de um tema.	Era desenvolvido nos tempos de História e Geografia, na sala de aula, sendo suas culminâncias apresentadas nas salas de aula com visitação dos alunos.
2009	Projeto de Gestão: Espaço pedagógico	Não	Ativo	Nenhuma	Três docentes, três coordenadores e prof. voluntários.	Proporcionar um momento de aprendizagem diversificada, ocupando um tempo ocioso com atividades produtivas.	Acontece no tempo compreendido entre 11:40 e 12:40 nas salas de aula.
2011	Projeto de Gestão: Sala temática	Sim (2016)	Ativo	Todas	Gestor professores	Oportunizar um ambiente mais favorável a	É realizada durante todo o dia, posto que o espaço das salas de aula é organizado

						aprendizagem e dinamizar as trocas entre os tempos	por disciplinas e não por turmas, de forma que a cada troca de tempo é o aluno que se dirige a sala da próxima disciplina
2011	Nossa herança cultural assim se faz um arraial	Não	Ativo	Educação Física	Professora de educação física	Movimentar o corpo dos alunos. Ensinar a história das danças. Estimular a criação de coreografias.	É desenvolvido nos tempos de educação física, em sala de aula, na quadra e nos corredores da escola.
2012	Projeto: Jornada Literária	Não	Ativo	Parte das disciplinas	Equipe pedagógica, Gestão e professores	Ler e compartilhar leituras literárias	Acontece prioritariamente nos tempos das aulas de Língua Portuguesa, esporadicamente nos tempos de outros professores quando os mesmos decidem ceder tempo as turmas, sendo realizado nas salas de aulas, nos corredores da escola e no auditório.
2016	Atividade: Gincana do conhecimento	Não	Ativo	Todas	Gestão Equipe pedagógica e professores	Proporcionar um momento de aprendizagem diversificada e significativa, envolvendo temas gerais.	Sua primeira edição foi realizada em dois dias consecutivos, de forma que foi elaborada uma programação com um horário diferente da abordagem por tempos de aula, as atividades foram realizadas, nas salas, corredores, quadra, estacionamento e na sala da pedagogia.
2017	Projeto: Dia da família na escola	Não	Ativo	Todas	Gestão Equipe pedagógica e professores	Apresentar aos familiares as atividades desenvolvidas na escola, aproximando a família da escola.	O dia da família acontece durante uma manhã a cada bimestre, sendo realizada uma programação diferenciada de acordo com a temática abordada, nesse

						dia não há divisão por tempo e os alunos são liberados após o almoço. A programação acontece na quadra, no refeitório, nas salas de aula, corredores e no auditório.
--	--	--	--	--	--	--

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Observa-se, com base nas informações apresentadas no Quadro 8, que a escola possui um histórico no desenvolvimento de projetos desde sua delimitação como escola de tempo integral. Entretanto, alguns desses projetos apresentados foram descontinuados por diversas razões ligadas ao contexto escolar.

Ainda que não tenham sido recolhidas muitas informações que estivessem disponíveis em forma documental a respeito desses projetos, pois encontramos somente algumas fotografias nos portfólios da escola e algumas atas de reuniões de planejamento dos projetos, elencamos, a seguir, uma breve descrição das atividades/projetos relacionados ao tempo integral na escola que foram descontinuadas, quais sejam: Grécia Antiga; Aniversário da escola; Feira de Ciências e Matemática e Feira de História e Geografia. Entendemos que é importante fazer uma breve descrição justamente para demonstrar esse envolvimento da escola com o desenvolvimento de atividades e projetos, e esperamos complementar as informações com a pesquisa exploratória a ser realizada em momento posterior.

O projeto “Grécia Antiga” foi realizado em 2011 pela professora de língua portuguesa em parceria com a professora de geografia da escola da época. Não há muitas informações na escola sobre o projeto, mas pelas fotos da época disponíveis consegui perceber que os alunos apresentaram no auditório da escola assuntos sobre a Grécia antiga, trajando roupas gregas. O projeto foi desenvolvido pela docente de Língua Portuguesa com o apoio da professora da disciplina de Geografia, sendo realizado no horário das aulas das duas disciplinas.

O projeto “Aniversário da escola” foi uma iniciativa da professora de Educação Física, realizado em 2011, no horário das aulas de educação física. Teve como objetivo principal comemorar o aniversário da escola, relembrando a sua história. Na sua primeira edição em 2011, foi feita uma pesquisa sobre a história da escola e um concurso de bolos. Em 2012, o projeto continuou o concurso de bolos, acrescentou-se um concurso de poesias sobre a história da escola. Para tanto, o gênero poema foi trabalhado nas aulas de língua portuguesa para auxiliar os alunos na produção textual. Em 2013, foi acrescido ao projeto um concurso de desenhos, em parceria com o professor de artes da escola, que orientou os alunos nas técnicas de pintura. Esperava-se, a partir dessa atividade, comemorar o aniversário da escola a partir da interação entre os alunos. Entretanto, em 2014, a professora responsável por gerenciar as atividades do projeto decidiu não realizar mais a atividade, devido a

conflitos entre os professores conselheiros das turmas envolvidos na atividade, o que gerou a descontinuidade de suas ações.

Outro projeto desenvolvido pela escola foi a feira de História e Geografia, que teve sua primeira edição em 2013 e foi definida em reunião de elaboração de calendário. O projeto possuía três etapas principais estabelecidas no desenvolvimento das atividades no decorrer da feira. A primeira etapa era o estudo do tema gerador; a segunda estava destinada à produção de painéis, banners, bandeiras e, por fim, a terceira etapa consistia na exposição dos trabalhos no dia da culminância do projeto. A primeira e segunda etapa aconteciam no horário das aulas das disciplinas envolvidas, e a terceira etapa acontecia em dias determinados para a culminância.

A sua primeira edição teve como tema os países que sediaram a copa de 2014, e os alunos estudaram os aspectos históricos e geográficos desses países e seus continentes, complementando, assim, o conteúdo estudado a respeito dos continentes. Um diferencial dessa edição foi a gincana realizada com a utilização da rede social Facebook. A feira, denominada de GeoéHisto, foi executada pelos professores de história e geografia lotados na época.

Em 2014, a feira abordou a temática “Seis Zonas Urbanas para uma Copa Mundial”, proporcionando, assim, a discussão das mudanças no espaço urbano ocorridas para a realização da Copa na cidade de Manaus. Nesse ano, os alunos fizeram excursões em todas as zonas das cidades, com o objetivo de lançar um olhar crítico a pontos turísticos, tais como: Teatro Amazonas, Reserva Adolfo Ducke, praça Jefferson Perez, Ponte do Rio Negro, Orla do rio do bairro Puraquequara e avenida Grande Circular, Vila Olímpica e em torno da Arena da Amazônia. Os responsáveis pela atividade foram os professores das disciplinas de História e Geografia que tiveram apoio, a partir daquele ano, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da área de Geografia, da Universidade Estadual do Amazonas.

A terceira edição, realizada em 2015, teve como tema “Amazônia: o mundo das águas”, objetivando o estudo dos aspectos históricos e geográficos dos igarapés de Manaus, além das características dos rios da Bacia Amazônica. Os responsáveis foram os professores que tiveram novamente apoio dos estagiários do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência (Pibid).

Entretanto, na elaboração do calendário de 2016, foi definido pela maioria dos professores que a atividade não seria realizada naquele ano, os professores alegavam falta de recurso e a grande sobrecarga de trabalho gerado pelos projetos. Em 2017, a

atividade voltou a ser realizada devido à solicitação da Seduc/AM, e está sendo feito um trabalho de combate ao racismo, mas de forma mais tímida em relação ao trabalho que era desenvolvido.

Outro projeto desenvolvido pela escola foi a primeira feira de ciências e matemática “CieMática”, realizada em 2013. O projeto possuía cinco etapas estabelecidas que conduziam ao desenvolvimento das atividades no decorrer da feira. A etapa inicial era a escolha da temática a ser estudada; a segunda etapa consistia na própria realização de pesquisas feitas pelos próprios alunos sobre o tema; a terceira etapa era a discussão da pesquisa com a prática através da mediação do professor da disciplina; a quarta etapa se referia à produção criativa de textos, painéis, cenários e figurinos referentes à temática e, por fim, a quinta etapa consistia no compartilhamento do que foi estudado através de uma apresentação. A primeira até a quarta etapa acontecia no horário das aulas das disciplinas envolvidas, e a quinta etapa acontecia em dias determinados para as apresentações.

Não há informações precisas sobre a temática dessa primeira edição, mas desde 2013, esse projeto conta com a parceria do Pibid de ciências da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). A segunda edição, ocorrida em 2014, teve como temática a “Matemática no cotidiano e a Astronomia”. A partir desse tema gerador, os alunos estudaram sobre a matemática na moda, nas compras, na culinária e no esporte, aprendendo, de forma prática, assuntos como: fração, porcentagem, ângulos, cálculos matemáticos, unidades de medida e os astros. Nessa edição, os professores das disciplinas contaram com o apoio da coordenadora de área de ciências e suas tecnologias.

A terceira edição do projeto cinemática aconteceu em 2015 e teve como temática o estudo da ciência e da matemática nas profissões. Cada turma ficou responsável por pesquisar e analisar duas profissões, dentre as quais: engenharia, astronomia, música, gastronomia, arquitetura, administração, farmácia e medicina. Em 2016, o projeto, que tinha por objetivo proporcionar um momento de aprendizagem prática de um conteúdo e que esperava gerar a aprendizagem significativa através da teoria e da prática, também foi descontinuado, sendo essa descontinuidade decidida na mesma reunião em que foi decidido o término do projeto de História e Geografia e pelos mesmos motivos alegados no projeto anterior.

Enquanto esses projetos citados anteriormente foram finalizados, outros projetos foram se firmando na escola, tais como: o Espaço Pedagógico, as Salas

Temáticas, a Dança, a Jornada Literária e a gincana do conhecimento que foram iniciadas e ainda estão em funcionamento até o presente momento muito mais por forças individuais que estão construindo de forma inconsciente uma identidade de uma escola integral, condizente apenas em parte com os documentos normativos orientadores do Tempo Integral no Amazonas, mas que já configuram uma base sólida de atividades diversificadas oferecidas aos alunos que passam grande parte de seu dia no ambiente escolar. Tais projetos existentes até o momento são apresentados a seguir.

O Espaço Pedagógico é o período compreendido após o horário do almoço e antecedente ao primeiro tempo da tarde, de 11:40 às 12:40. Esse horário passou a existir em 2009, com a transformação da escola de regime regular para tempo integral. Mas as atividades diversificadas nesse horário foram oferecidas apenas em 2010. A proposta desse espaço pedagógico é oferecer, aos alunos, algumas oficinas que proporcionassem um momento de aprendizagem diversificada, ocupando o tempo entre o turno e o contraturno. Nesse espaço eram desenvolvidas oficinas de violão, coral, coral em libras, fanfarra e pintura. As atividades eram desenvolvidas por monitores, remunerados pelo Programa Mais Educação, o qual foi aderido pela escola nos referidos anos.

A partir de 2015, a escola não pode aderir mais ao Programa Mais Educação e contou com dificuldades para dar prosseguimento às ações do Espaço pedagógico. Nesse período, o gestor passou a mobilizar esforços na própria escola para custear os monitores da oficina de teatro, violão e coral de libras. As atividades da fanfarra também continuaram, mas foram custeadas pela Secretaria de Educação do Amazonas. Outra atividade realizada nesse período foi uma oficina de dança, em que a monitora era uma aluna voluntária e formou um grupo de dança da escola com alunas do nono ano.

Até o ano de 2016 a escola realizava vendas de lanches para custear atividades e compra de materiais, mas devido a proibição à comercialização de alimentos, determinada pela Lei nº 4352, de 05 julho de 2016 (AMAZONAS, 2016), as vendas foram suspensas na escola, o que acarretou na suspensão das oficinas da escola, que eram custeadas por essas vendas. A fanfarra continuou a atividade por conta do financiamento da Seduc/AM através do PAGUE. Nesse ano, a escola também contou com mais um voluntário para o desenvolvimento de outra oficina: o pai de uma aluna da escola passou a realizar oficinas de xadrez para 24 alunos do sexto ano.

Em 2017, o número de oficinas foi ampliado e foram iniciadas oficinas de (1) reciclagem de papel, (2) teatro, (3) pintura, (4) produção de massinha de modelar e (5) reaproveitamento de materiais reciclados. Essas atividades estão sendo ministradas por três professores que recebem pagamento extra da Seduc/AM para trabalhar no horário do almoço, além de dois coordenadores de área que também trabalham nesse horário. A fanfarra também continua suas atividades com o custeio da Seduc/AM. Importante esclarecer que os alunos não fazem as oficinas do espaço pedagógico todos os dias da semana, tendo em vista que não há disponibilidade para atender todos os 217 alunos da instituição ao mesmo tempo. Cada aluno participa das oficinas duas vezes na semana, o que viabiliza o atendimento a todos os alunos da escola durante a semana. Essas atividades visam proporcionar um momento de aprendizagem diversificada, ocupando um tempo ocioso, do espaço pedagógico, compreendido entre o horário dos dois turnos que os alunos permanecem na escola.

Outro projeto implementado na escola foi o das salas temáticas, por iniciativa do gestor que esteve no cargo durante o período de 2008 a 2016/1. A partir de 2011, a sala temática foi implementada com o objetivo de organizar as salas de aulas discriminadas por disciplina, e não por turmas. Há, então, a sala de língua Portuguesa, sala de matemática, sala de história, e assim por diante esse projeto de gestão é realizado durante na organização das atividades da escola. Nessa organização, os professores das disciplinas se tornam responsáveis por sua sala e possuem mais autonomia para organizar suas aulas e conteúdos, pois nos seus Horários de Tempo de Planejamento (HTP) podem planejar uma aula, corrigir atividades ou organizar a sala para a próxima aula.

Nesse novo contexto, os alunos passaram, a cada tempo de aula, a se deslocar entre as salas das disciplinas, dependendo de cada matéria que terão aula. A escola se organizou com salas temáticas até o final do ano de 2015. No ano seguinte, essa organização foi interrompida por decisão do próprio gestor que definiu essa mesma organização da escola em 2011. Importante registrar que os docentes registraram um abaixo-assinado nesse mesmo período que solicitava a volta das salas temáticas, entretanto, a solicitação não foi atendida, e as salas voltaram a ser salas fixas.

Assim, em 2016, as salas da escola voltaram a ser organizadas por turmas, o clima organizacional entre a gestão e parte do corpo docente não estava harmonioso. Além disso, os alunos passavam o dia em uma mesma sala de aula, podendo sair somente nos intervalos e quando autorizados. Os professores eram quem precisavam

se deslocar entre as salas a cada tempo. No ano de 2017, houve uma consulta da gestão aos professores, aos responsáveis dos alunos e aos alunos quanto à reativação das Sala Temática e, com o retorno positivo, foi decidido retornar com a proposta das salas temáticas.

Essa organização das aulas em um espaço temático de aprendizagem objetiva oportunizar um ambiente mais favorável à aprendizagem, pois nas salas são expostos os trabalhos e todas as produções dos alunos realizadas nas disciplinas, sendo compartilhados com os demais alunos da escola, devido ao rodízio de turmas a cada tempo. Esse rodízio pretende ainda dinamizar aos alunos as trocas entre os tempos. Espera-se que, com as salas temáticas, os alunos desenvolvam sua autonomia, liberando energia em um ambiente temático de aprendizagem.

Outro projeto idealizado pela professora de educação física da escola foi um projeto de danças folclóricas iniciado em 2011, que, ao mesmo tempo em que objetiva fazer um resgate cultural por meio dessas danças, também espera movimentar o corpo dos alunos e estimular a criatividade e autonomia através da criação de coreografia baseada na história estudada. O projeto ainda está em funcionamento e faz bastante sucesso entre os alunos e comunidade.

É importante esclarecer que essa atividade é desenvolvida exclusivamente pela professora idealizadora, nos tempos de aula da sua disciplina. Em 2016, um dos grupos de dança da escola participou do Festival Universitário de Dança da Universidade Federal do Amazonas (Feudan) e conquistaram a segunda colocação no festival. Já, em 2017, um grupo se apresentou na Mostra de Dança de Manaus (Modama).

Outra atividade realizada é o projeto de leitura e literatura da escola, atualmente denominada de Jornada Literária, iniciado em 2012, chamando-se Jornada Cultural. Foi constituído por um trabalho de parceria entre os professores de Língua portuguesa que atuaram na escola nesse período.

Esse projeto é desenvolvido em diferentes etapas. Primeiramente, são escolhidos o tema e os autores a serem estudados, cada sala fica com um autor ou um tema. Os alunos têm um período para estudarem o autor, sua biografia, suas influências e suas obras, eles realizam estudos, leituras coletivas na sala de aula e estudos paralelos nas disciplinas que aderem ao projeto, as obras são lidas e analisadas. Depois eles precisam apresentar, de forma dinâmica, o que eles aprenderam. Assim, os alunos cantam, dançam, fazem contação de histórias,

dramatizam, pintam cenários, fazem figurinos, apresentam o que produziram e, assim, compartilham leituras e conhecimento. O projeto é realizado no tempo das disciplinas envolvidas, exceto a culminância do projeto que acontece durante dois dias, determinados pelos coordenadores com anuência de todos os professores.

O projeto elaborado em 2012 foi nomeado de “I Jornada Cultural: um passeio pelo Amazonas”, cujo enfoque esteve em oito autores de diferentes cidades do nosso Estado, com o objetivo de proporcionar um momento de leitura das obras desses autores e um maior contato com oito cidades do estado, pois também foi trabalhado o aspecto econômico, geográfico, cultural e histórico de cada cidade, interdisciplinarmente, com os professores de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Metodologia e Língua Inglesa.

Em 2013, o tema escolhido pelos docentes foram as escolas literárias e os principais autores de cada uma, pois como os alunos no Ensino Fundamental não possuem a disciplina literatura em sua grade curricular, achamos necessário abordar tal tema. Nesse ano, as disciplinas envolvidas foram Língua Portuguesa, Artes, Língua Inglesa e Metodologia do Estudo. Em 2014, a temática elencada foi a de literatura infanto-juvenil, na qual cada turma estudou no mínimo três obras de determinado autor escolhido pela equipe docente.

Nesse mesmo ano, iniciou-se a parceria da escola com Pibid/Letras da Universidade Estadual do Amazonas, e, portanto, o projeto passou a contar com o apoio dos estagiários na execução da atividade. Ne ano de 2014, as disciplinas envolvidas foram Língua Portuguesa, Artes e Metodologia do Estudo. Em 2015, o projeto foi relacionado às lendas brasileiras e foi usado como base para o desenvolvimento do projeto três obras de Câmara Cascudo. Cada turma apresentou lendas, costumes e características de uma região do país. As disciplinas envolvidas foram Língua Portuguesa, História e Geografia

No dia 14 de dezembro de 2015, há registro, na Ata nº 45 de 2015 (ESCOLA ESTADUAL A, 2015b), de discussões da equipe docente a respeito da possibilidade de finalização do projeto. Nessa reunião, os professores alegaram o alto custo e a grande demanda de trabalho como fatores impeditivos a sua continuidade. Entretanto, conforme ata de reunião, a jornada seria mantida para o calendário de atividades de 2016, conforme redação da ata seguir: “em relação aos projetos, ficou acordado que, no calendário, será inserido, no terceiro bimestre, a jornada literária”. A jornada foi mantida, porque, como docente pertencente ao projeto, argumentei sobre a

necessidade da continuidade da atividade como espaço para efetivar a parceria da escola com o Pibid/Letras da UEA, na medida em que os estagiários precisam atuar em projetos na área de Linguagem.

Assim, a atividade foi realizada em 2016, e a temática selecionada foi acerca de livros literários que viraram filmes. Entretanto, nenhuma outra disciplina da escola aderiu ao projeto, sendo realizado somente nas aulas de Língua Portuguesa em parceria com o Pibid, sob minha supervisão e com apoio da coordenadora de Linguagem. Em agosto de 2016, assumi a gestão da escola, e devido a esse fato, em 2017, o projeto foi realizado no terceiro bimestre, com supervisão do projeto sob a responsabilidade do atual coordenador de Linguagem da escola.

Com base na minha atuação no projeto como professora de Língua Portuguesa, percebo que há muita aceitação por parte dos alunos no que concerne ao desenvolvimento das atividades. No início de cada ano, eles já se interessam pela escolha da temática e ficam empolgados, se doam bastante. É possível perceber, também, que a escola ganha outro colorido no período de execução do projeto, com alunos pesquisando, estudando, vários painéis pelo chão da escola, alunos desenhando, pintando, produzindo os painéis e cenários para o dia da apresentação.

Conforme foi possível perceber, a cada edição, as disciplinas e os responsáveis envolvidos na execução da sala de aula variaram bastante dependendo da temática e do interesse dos demais professores. Entretanto, uma característica do projeto é a de que na data do evento de culminância, na qual os trabalhos produzidos são compartilhados, todos os professores colaboram, e a programação sempre foi apresentada e discutida em reunião com os docentes. O objetivo do projeto é proporcionar um momento de leitura literária prazerosa e compartilhar essas leituras, pesquisas e produções sobre a temática estudadas no evento de culminância por meio de apresentações e encenações dinâmicas. Com isso, espera-se que os estudantes adquiram o hábito de ler.

O último projeto criado, até então, foi a primeira gincana do conhecimento que não foi pensada inicialmente para ser desenvolvida como uma gincana, mas sim, como uma feira de conhecimento em ocasião do término dos projetos CieMática e GeoéHisto, que aconteceram em 2015. Essa Feira do Conhecimento seria realizada no quarto bimestre do ano letivo de 2016, conforme estabelecido na ata de reunião do dia 14 de dezembro de 2015.

Entretanto, devido à alegação dos professores de falta de tempo para ministrar conteúdo e desenvolver projeto no 4º bimestre de 2016, optou-se por realizar uma gincana que teria a duração de dois dias, nesses dias, que foram determinados em reunião, a organização deu lugar a uma programação diferenciada. Nessa gincana foram selecionados assuntos das disciplinas que os alunos já tinham estudado no decorrer do ano. Eles foram comunicados acerca dos assuntos específicos de cada disciplina e os temas gerais a serem abordados na Gincana. Os alunos responderam quizzes e realizaram desafios, como, por exemplo, realizar a maior arrecadação de alimentos e brinquedos que foram, posteriormente, doados a uma instituição de caridade.

As tarefas eram anunciadas pelo sistema de som da escola, de forma que a turma que conseguisse cumprir as tarefas de maneira mais precisa e mais rápida ganharia a competição. No ano de 2017, a atividade foi incluída no calendário escolar, estando prevista novamente para o quarto bimestre. Objetiva-se, com essa atividade, propiciar um momento de aprendizagem diversificada, envolvendo assuntos específicos e temas gerais. Espera-se, assim, gerar uma aprendizagem significativa através da teoria, da prática, da diversão, da colaboração e da competição.

Destaca-se que todos esses projetos e atividades descritas, ainda que se caracterizem pelas dificuldades e resistências para manutenção, foram oriundas de iniciativa da escola, com exceção do Projeto do “Dia da Família na escola”, que partiu da iniciativa da Coordenadoria Distrital de educação. A demanda era que as escolas da coordenadoria 03 deveriam desenvolver um projeto durante o ano de 2017 que aproximasse a família da escola a partir de apresentação as atividades desenvolvidas na escola, abordando ainda temas transversais, como datas comemorativas, campanhas de combate a doenças e preconceitos. No primeiro bimestre aconteceu o primeiro dia da família na escola que apresentou atividades coordenadas pelas disciplinas de linguagens, no segundo bimestre aconteceu o segundo dia, coordenado pela área de ciências humanas e no terceiro bimestre aconteceu o terceiro, coordenado pela área de ciências e suas tecnologias e fez parte da observação desta pesquisa

A partir desses projetos, ressalta-se a relevância da pesquisa, posto à importância de se repensar a existência de projetos interdisciplinares nas escolas de tempo integral, devido à importância de oferecermos uma educação integral, viva e

atrativa aos alunos que vivem em um novo contexto, moderno e tecnológico, que usualmente não dialoga com práticas pedagógicas tradicionalistas e estanques.

Ao analisarmos os projetos da escola pesquisada, que foram descritos no Quadro 8, com base nas características de um projeto definidas por Abrantes (1995) percebe-se que três atividades são considerados pela gestão e pelo corpo docente como projetos, mas que não se caracterizam efetivamente como projetos: (i) o espaço pedagógico, que na verdade é uma atividade criada pela gestão para ocupar o tempo dos alunos e para que os mesmos sejam assistidos pelos professores no horário do almoço; (ii) a sala temática, que é uma forma criada pela escola para organizar a disposição e organização das turmas nas salas de aulas das disciplinas, se configura, efetivamente, como um projeto de gestão e não um projeto voltado para a aprendizagem; e, por fim, (iii) a gincana do conhecimento, que é uma atividade realizada para mensurar o que os estudantes sabem a respeito dos assuntos que foram ministrados nas disciplinas pelos professores, além de assuntos de atualidades.

As outras atividades descritas, no quadro 8, já estão no caminho para a construção de um projeto, mas ainda precisam de adequações para se configurarem como um projeto de trabalho, situação que evidenciada em momento posterior desta pesquisa. Com base nas experiências e práticas descritas neste capítulo é possível evidenciar, preliminarmente, que o trabalho da escola com projetos acontece, mas ainda não é sólido: há resistência por parte do corpo docente, gerando descontinuidade de projetos; há dificuldades com a falta de recurso; não há formação sobre educação integral sendo oferecida aos educadores; e, ainda, há dificuldades em se organizar um planejamento e execução dos projetos de forma concatenada.

Apesar disso, com o desenvolvimento dos projetos que ainda vem resistindo, a escola busca oferecer atividades diferentes aos alunos, atividades que se movimentem num sentido diferente ao oferecido pela estrutura das aulas conteudistas a que já tem acesso. Assim, nessas atividades diferenciadas, que na escola comumente são denominadas como projetos, os alunos ensaiam peças teatrais, dançam, cantam, tocam, aprendem ou memorizam conteúdos para compartilharem nas culminâncias, e apresentam quase sempre algum resultado final. Nesse sentido, é importante continuar e aprofundar a reflexão sobre as atividades para analisar em que medida essas atividades podem se constituir, efetivamente, como um projeto de trabalho que possibilitem a aprendizagem em diferentes situações problema.

Assim, ao considerarmos que “a mudança educacional significativa consiste de mudanças em crenças, no estilo de ensinar e nos materiais, os quais somente podem ocorrer por meio de um processo de desenvolvimento pessoal em um contexto social” (FULLAN, 2009, p. 131) é fundamental refletirmos sobre a atual forma de desenvolvimento, pensando em uma nova proposta de trabalho. Nesse processo de mudança, Fullan (2009) pondera que é de suma importância consolidar uma articulação do gestor com a equipe da escola, para a construção de uma nova crença entre a equipe escolar, além de uma nova cultura de projetos que perpassem pelas orientações propostas para o tempo integral do Amazonas a fim de construírem um PPP da escola.

Assim, a partir desse estudo descritivo e analítico da história da educação integral, de marcos legais, da proposta pedagógica de tempo integral do Estado do Amazonas e dos projetos executados em uma escola de Manaus; espera-se compreender melhor a questão do envolvimento da gestão e do corpo docente na implementação de projetos interdisciplinares na escola foco de nossa pesquisa. A partir desse estudo, pretende-se ser possível oferecer a esta comunidade escolar uma proposição consciente da construção de uma identidade plenamente integral para esta escola utilizada como objeto de estudo.

Para tanto, é necessário, no próximo capítulo, a análise crítica dos projetos desenvolvidos na escola, a reflexão sobre as descontinuidades desses projetos, assim como as resistências, dificuldades, a questão da formação docente para o seu desenvolvimento e a inserção dos projetos no PPP da escola, posto que, apesar da falta de condições adequadas, a escola vem desenvolvendo projetos, executados por professores e alunos, que deveriam constituir um projeto maior, o projeto de construção coletiva que essa comunidade deseja ter e ser. Nesse sentido, é fundamental a discussão da comunidade com o gestor, coordenadores pedagógicos e professores.

CAPÍTULO 02

PENSANDO O DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS NO TEMPO INTEGRAL A PARTIR DA ESCOLA EM ESTUDO

No capítulo anterior, apresentamos a descrição da educação integral no Brasil, considerando o contexto histórico e os documentos que a normatizam; a educação em tempo integral no Amazonas; a organização curricular do programa de educação em tempo integral do Amazonas; uma experiência de projetos desenvolvidos em uma escola pública do estado do Amazonas.

Diante do exposto no capítulo anterior, no capítulo 2, discutimos a educação integral do Amazonas a partir dos seguintes eixos de pesquisa: (i) a educação integral e a pedagogia de projetos e (ii) a relação das experiências de sucesso, com base na discussão do tempo e espaço e currículo desses modelos de educação. Nesse sentido, os eixos de análise têm o objetivo de subsidiar a construção de uma reflexão e análise no capítulo a respeito da maneira com que as equipe gestora e docente da escola pesquisada compreenderam e acolheram a proposta da educação de tempo integral, tendo como foco o desenvolvimento dos projetos interdisciplinares nesse contexto.

Desta forma, neste capítulo, abordamos a concepção do tempo integral dos entrevistados e as implicações desta sobre os projetos desenvolvidos na escola pesquisada, realizamos a análise das questões que dificultam a implementação dos projetos e que geraram a descontinuidade dos já existentes, além disso, discute-se os avanços e os desafios a serem vencidos nos dois projetos observados e que ainda são desenvolvidos na escola.

Para tanto, foi necessária a divisão do capítulo em três seções, a saber: (i) a abordagem teórica - apresenta o arcabouço teórico a ser utilizado como cenário para as discussões a serem apresentadas; (ii) a abordagem metodológica - trata do delineamento metodológico da pesquisa utilizado ao longo do desenvolvimento do trabalho, refere-se à escolha da abordagem qualitativa, à construção dos instrumentos de pesquisa, à coleta de dados, à transcrição das entrevistas e conversas e à análise dos dados; (iii) a abordagem analítica - traz a discussão dos dados obtidos, tendo em vista a discussão sobre o tempo e o espaço, a matriz curricular e os projetos no tempo integral.

2. 1. REFLEXÕES TEÓRICAS

Para pensar a educação integral no contexto da escola analisada é importante partir, inicialmente, de uma discussão teórica fundamentada em pesquisas acadêmicas de destaque no contexto nacional. Desse modo, determinamos que um dos eixos do referencial teórico seriam experiências de sucesso que nos levassem a pensar o caso da escola pesquisada. Para tanto, buscamos autores que apresentam experiências de sucesso em três regiões do Brasil (ANDRADE, LEITE, MARTINS, 2009; ALVES, 2013; FERNANDES; RODRIGUES, 2009; SÃO SEBASTIÃO DO PASSÉ, 2015; SILVA 2012; BRANCO; DANIEL; TORALES, 2009; SOARES, 2012). Além disso, fundamentamo-nos em autores que tratam do tempo integral como Gallo (2002), Cavaliere (2002, 2007) e Moll (2010; 2012) e em autores que tratam do currículo, como Goodson (1997) e Garcia e Moreira (2012).

Como segundo eixo, considerando a relevância da pedagogia de projetos no novo contexto educacional, propomo-nos a fazer uso dessa temática nesta dissertação, com base nos estudos de Fernando Hernández (1998), Michel Fullan (2009), Prado (2005) e Abrantes (1995). A Pedagogia de Projetos é uma ferramenta pedagógica que pode ser usada para unir o currículo à realidade por meio da análise de problemas.

A pedagogia de projetos, embora constitua um novo desafio para o professor, pode viabilizar ao aluno um modo de aprender baseado na INTEGRAÇÃO entre conteúdos das várias áreas do conhecimento, bem como entre diversas mídias (computador, televisão, livros), disponíveis no contexto da escola. Por outro lado, esses novos desafios educacionais ainda não se encaixam na estrutura do sistema de ensino, que mantém uma organização funcional e operacional como, por exemplo, horário de aula de 50 minutos e uma grade curricular sequencial que dificulta o desenvolvimento de projetos que envolvam ações interdisciplinares, que contemplem o uso de diferentes mídias disponíveis na realidade da escola e impliquem aprendizagens que extrapolam o tempo da aula e o espaço físico da sala de aula e da escola (PRADO, 2005, p. 7).

De maneira complementar, elegemos como segundo eixo de análise o estudo da ampliação de tempo e do espaço em experiências exitosas de escolas em tempo integral. Segundo Arroyo (2012, p. 33), o aumento da consciência ao direito de mais tempo na escola em espaços dignos se deve “a infância-adolescência popular está perdendo o direito a viver o tempo de infância”. Assim, é fundamental não só aumentar o tempo escolar, mas sim atrelar esse aumento a espaços dignos e a um currículo significativo que faça sentido à realidade dos estudantes.

2.1.1 EXPERIÊNCIAS DE SUCESSO NA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Nesta seção tratamos do tempo integral e apresentamos três experiências que foram desenvolvidas após a criação de políticas de incentivo ao Tempo Integral, oferecendo mais tempo e espaços educativos. Cada experiência, a seguir, foi selecionada de uma região do Brasil, apresentamos o caso de Palmas – Tocantins (TO) da região Norte, o caso do Nordeste, de São Sebastião do Passé – Bahia (BA) e o caso de Apucarana - Paraná (PR) da região Sul.

Uma das primeiras concepções da educação integral foi desenvolvida sob a ótica de pensadores que, segundo Gallo (2002), criticavam a educação burguesa, rejeitando toda a educação mantida ou oferecida pelo governo, para eles, a educação é importante para a conquista da liberdade e da “desalienação”, da perpetuação da ideologia burguesa, que para esses pensadores, formam pessoas de acordo com as necessidades da manutenção do extrato social vigente, reflexo da desigualdade social, em que uns são educados para trabalhos braçais e outros para dominar.

Contrapondo-se a essa educação burguesa, aqueles que negavam a autoridade instituída, defendiam que a educação devia “desestruturar a ideologia social e ensinar a liberdade, para que cada um pense e aja à sua maneira, criando sua própria ideologia, assumindo sua singularidade, sem fechar-se à amplitude do meio social” (GALLO, 2002, p. 21).

Gallo (2002) afirma que o pensador Proudhon é contra o governo por considerá-lo uma deturpação da sociedade, pois, no momento em que uma pessoa detém poder sobre as outras, a sociedade deixa de ser justa e igualitária. Sobre a educação, a princípio este pensador dizia que o governo devia oferecer uma educação gratuita e de qualidade, mas após aprofundar seus estudos passou a criticar o pensamento de que o ensino fosse gratuito, pois percebeu que não tinha como a educação ser gratuita, pois o povo pagava, sim, a educação ao Estado e quem se aproveitara mais dessa gratuidade era o rico.

Assim, Proudhon percebe que o Estado nunca oferecerá a educação que as massas merecem, pois, o sistema capitalista precisa manter as massas na ignorância, ensinando-os a servir às classes dominantes, de forma que as pessoas não podem aprender a questionar a ordem vigente, pois ao fazê-lo, podem destruí-la. Sob seu ponto de vista, a educação revolucionária devia proporcionar igualdade de oportunidades e democracia, usar o trabalho como forma de adquirir um aprendizado e oferecer uma instrução geral de todos os conhecimentos e processos.

Outro pensador apresentado por Gallo (2002) é Bakunin, que afirma que a educação deve destruir as ideias e preconceitos criados para a manutenção da estrutura de exploração burguesa, de forma que as pessoas se conscientizem e se libertem para obterem uma sociedade mais justa.

No seio do movimento operário, Paul Robin, pedagogo e militante, desenvolveu o conceito de educação integral, sistematizando e estruturando-a. A educação integral tem como princípios iniciais: ser um processo de formação humana; ser permanente; contribuir para a superação da alienação; ser uma tática de luta; articulação do individual e do coletivo. Para esses pensadores essa educação devia articular o intelectual, a física e a moral, organizando-se na vivência cotidiana da comunidade a partir da solidariedade e da liberdade, objetivando o surgimento de uma nova prática social. Na perspectiva contemporânea, a educação integral deve auxiliar as escolas a romperem com o modelo de simples transmissão de informações e voltar-se para a construção de saberes (GALLO, 2002).

Ao corroborar com essa ideia de mudança, Arroyo (2012, p. 33) afirma que ao oferecermos mais tempo no mesmo espaço, ou seja, apenas ao acrescentar o tempo sem mudar a prática desenvolvida na escola, estamos perdendo o significado político dos programas de educação integral e perdendo também “a rica oportunidade de mudar o nosso sistema escolar, por tradição tão gradeado, rígido e segregador”, tornando insuportável uma maior dose do mesmo ensino, ou seja, tornando insuportável o tempo integral.

Além da ampliação do tempo com maior qualidade e inovação para proporcionar um digno e justo viver, é fundamental dar “maior centralidade à construção de espaços escolares públicos dignos, salas de aula, números de alunos, pátios, salas de oficinas, de projetos, de esporte, lúdicos, artes, música, artesanato, convívios” (ARROYO, 2012).

Segundo Andrade, Leite e Martins (209, p. 36), um exemplo de uma experiência atual de sucesso que busca oferecer educação integral em jornada ampliada é caso de Palmas que possui uma proposta considerada referência no Brasil sobre o tempo integral. Essa é, portanto, a primeira experiência descrita na seção.

Alves (2013) afirma que as discussões sobre o tempo integral nessa cidade ocorreram em 2003 e 2004, com a realização de um diagnóstico da educação do município. Esse diagnóstico evidenciou uma taxa de alfabetização de 94,1 %, aprovação média no ensino fundamental de 82 %, defasagem de idade-série de 40 %,

reprovação de 7 % e 10 % de abandono. No ano de 2006, o Grupo de Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão da Educação, que pensava o tempo integral e objetivava conceber uma proposta pedagógica, foi ampliado com a inserção de uma equipe diretiva da primeira Escola Padrão de Tempo Integral nas discussões.

Essa equipe conheceu experiências de tempo integral de São Paulo e Rio de Janeiro que contribuíram com o pensar pedagógico no que diz respeito às atividades complementares, observando, nessas visitas, que as experiências atendem entre 20 a 25 crianças, nas quais “a implantação do tempo integral se dá por adesão da comunidade; as disciplinas do contraturno são na grande maioria trabalhadas por animadores culturais que não integram o quadro de pessoal da escola” (ALVES, 2013, p. 91).

Essa equipe diretiva construiu a “Proposta de Implantação da Escola de Tempo Integral da Região Norte na Rede Municipal de Ensino”, em janeiro de 2007. Segundo tal proposta, o tempo integral devia ampliar o tempo escolar com base em um currículo capaz de potencializar os talentos dos alunos, conforme explicitado por Alves:

A implantação da oferta de educação em tempo integral deve representar a oportunidade de ampliação do tempo escolar por meio de um currículo qualificado e potencializador dos diversos talentos dos educandos, quando postos em contato com o mundo das artes, da cultura, do esporte e do lazer, completando assim uma formação integral do ser enquanto sujeito atuante na sociedade (ALVES, 2013, p. 92).

A proposta centraliza sua concepção de escola no processo de escolarização, pois espera que o aumento do tempo contribua com a qualidade educacional, de forma que “a ampliação do espaço temporal de presença na escola – possa ser, da melhor forma possível, direcionada em favor da melhoria do processo educativo”. (PALMAS, 2007, p. 21 apud ALVES, 2013. p. 147). Apresenta a meta de implantação de duas escolas de tempo integral, prevendo a necessidade da existência de uma estrutura física para lazer e o desenvolvimento da arte, do esporte, da cultura e da tecnologia.

O Programa estadual atende, atualmente, a uma grande quantidade de alunos, oferecendo cinco modalidades na jornada ampliada: os Centros Municipais de Educação Infantil; a Escola Municipal de Tempo integral do Campo; o projeto de Salas Integradas; o projeto Escola Integral de Jornada Ampliada; e a Escola Padrão de Tempo Integral, conforme observado a seguir:

CMEIs – Centros Municipais de Educação Infantil, que atendem as crianças de 4 meses a 3 anos e 11 meses durante 10 horas diárias.

Escola Municipal de Tempo Integral do Campo, implantada em 2008, tem um currículo que valoriza a cultura e as tradições do campo e funciona de

segunda a quinta feira, com uma jornada escolar de 7 horas e meia. Na sexta feira não há aula, sendo esse dia reservado para estudos e planejamento de atividades.

Projeto de Salas Integradas, criado em 2005, com o objetivo de aproximar as escolas de tempo parcial das de tempo integral, oferecendo atividades complementares ao currículo escolar, no contraturno

Projeto Escola Integral de Jornada Ampliada, criada em 2008, atendendo os alunos, inicialmente, por 8 horas diárias. Atualmente a jornada escolar nessas escolas é de 9 horas e meia, pois os educandos passaram a almoçar na escola.

Escola Padrão de Tempo Integral, implantada em 2008, atendendo alunos por 9 horas e meia diariamente (ANDRADE; LEITE; MARTINS, 2009, p. 35, grifo nosso).

As duas primeiras modalidades diferenciam-se das demais por atenderem públicos diferentes, a primeira atende alunos da educação infantil e a segunda atende alunos do campo.

A modalidade de Salas Integradas oferece apenas atividades no contraturno. Segundo o sítio eletrônico da Secretaria Municipal de Palmas (PALMAS, 2015a). foi aprovado um Projeto de Lei nº 23, de 26 de junho de 2015, que institui o programa, e essa modalidade, implementada em 2005. A partir da aprovação do projeto, foi possível normatizar a função do cuidador infantil, permitir que pedagogos e normalistas atuem na regência de sala de aulas de classe, contratar funcionários temporários por meio de seleção simplificada, como: monitores de desenvolvimento infantil e monitores de jornada ampliada nível I, apenas com ensino médio para a execução de recreação com crianças e auxílio em atividades laborais; e monitor de jornada ampliada nível II com ensino superior, pois será responsável de elaborar plano escolar e realizar regência de classe, o projeto atende a educação básica. (PALMAS, 2015a; PALMAS, 2015b)

Andrade, Leite e Martins (2009) pontuam que o Projeto Escola Integral de Jornada Ampliada objetiva assistir integralmente os estudantes nas necessidades básicas, com currículo diversificado organizado em disciplinas regulares em um turno e oficinas no contraturno. As Escolas Padrão de Tempo Integral funcionam dessa mesma forma, a única diferença entre essas modalidades é que, em 2009, a escola Padrão oferecia almoço, e a Jornada Ampliada não oferecia.

A construção de uma proposta de currículo integral no município de Palmas prevê que as disciplinas comuns sejam alocadas em um turno e as diversificadas em outro. O quadro abaixo apresenta a matriz curricular do estado com relação ao Ensino Fundamental II:

Figura 1 - Estrutura curricular do Ensino Fundamental II em tempo integral – Palmas.

ÁREAS DE CONHECIMENTO	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA SEMANAL				CARGA HORÁRIA ANUAL				CARGA HORÁRIA TOTAL
		6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO	
LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	LÍNGUA PORTUGUESA	4	4	4	4	160	160	160	160	640
	ARTE	1	1	1	1	40	40	40	40	160
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	2	80	80	80	80	320
MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	4	4	4	4	160	160	160	160	640
CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	CIÊNCIAS	2	2	2	2	80	80	80	80	320
	HISTÓRIA	2	2	2	2	80	80	80	80	320
	GEOGRAFIA	2	2	2	2	80	80	80	80	320
CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	FILOSOFIA	1	1	1	1	40	40	40	40	160
	ENSINO RELIGIOSO	1	1	1	1	40	40	40	40	160
	LING EST. MOD/INGLÊS	2	2	2	2	80	80	80	80	320
PARTE DIVERSIFICADA	LING EST. MOD/ESP	1	1	1	1	40	40	40	40	160
	ESTUDO DIRIGIDO	3	3	3	3	120	120	120	120	480
	LEITURA	2	2	2	2	80	80	80	80	320
	INFORMÁTICA	1	1	1	1	40	40	40	40	160
	EXP. MATEMÁTICA	1	1	1	1	40	40	40	40	160
	EDUCAÇÃO MUSICAL	2	2	2	2	80	80	80	80	320
	DANÇA	1	1	1	1	40	40	40	40	160
	JOGOS DE TABULEIRO / XADREZ	1	1	1	1	40	40	40	40	160
	TEATRO	1	1	1	1	40	40	40	40	160
	ARTES MARCIAIS	1	1	1	1	40	40	40	40	160
	TOTAL DE AULAS	35	35	35	35	1400	1400	1400	1400	5.600

Fonte: Tocantins, 2012.

A Figura 1 apresenta a estrutura curricular do estado de Tocantins para o Ensino Fundamental II, vigente a partir de 2013, com duração de 60 minutos hora/aula e carga horária anual de 5600 hora/aula. As observações dessa estrutura curricular preveem o trabalho com temas transversais de forma interdisciplinar, com música, com a História da Cultura Afro Brasileira e com a História e Geografia do Tocantins.

A matriz curricular apresenta as seguintes observações:

- I- Os temas transversais deverão ser trabalhados interdisciplinarmente sendo estes: saúde, ética, meio ambiente gênero direitos humanos, pluralidade cultural e sexualidade, devendo as questões ligadas a regionalidade ter um tratamento específico, de acordo com a demanda local;
- II – A disciplina Ensino Religioso é facultativa ao aluno, sendo que a unidade escolar deve propor outra atividade aos que não fizerem opção pela disciplina;
- III – O ensino da disciplina Língua Estrangeira Moderna – espanhol será oferecido conforme a Lei 11.161/2005;
- IV – A História e a Geografia do Tocantins compõem os programas das disciplinas História e Geografia respectivamente;
- V – Os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e indígena serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial, nas disciplinas Arte, Literatura, História e Geografia, conforme Lei nº 11.645/2008 que altera a Lei nº 9.394/96, modificada pela Lei nº 10.639/2003;
- VI – A disciplina de Filosofia deverá ser articulada com temas vivenciados pelos alunos em suas inserções como integrantes de uma sociedade complexa e com grande diversidade sociocultural, tais como a ética, os valores, a moral, dentre outros;
- VII – As aulas de Estudo Dirigido deverão ser trabalhadas através da produção escrita, do raciocínio lógico matemático e linguagem oral, observando as habilidades não desenvolvidas nas disciplinas por área do conhecimento;

- VIII – A disciplina Educação Musical deverá trabalhar canto coral e/ou instrumental;
- IX – As unidades escolares deverão trabalhar a disciplina Educação Musical, conforme determina a Lei nº 9.394/96, Art. 26, § 6º;
- X – O tempo escolar do aluno será de 7 horas/dia de efetivo trabalho escolar e 1 hora e 30 minutos/dia distribuídas entre os períodos dos lanches e almoço, com a jornada de trabalho dos professores, conforme Instrução Normativa em vigor;
- XI – As disciplinas de educação física e da parte diversificada: Teatro, Artes Marciais, Dança, Iniciação Musical e Xadrez terão 4 horas destinadas ao treinamento, durante a semana, distribuídas após o tempo escolar diário (TOCANTINS, 2012, s/p).

A disciplina de estudo dirigido funciona como um reforço, na medida em que tem a proposta de desenvolver as habilidades não desenvolvidas no tempo das disciplinas. Além disso, estabelece uma jornada de 7 hora/aula por dia com duração de 60 minutos. Ao contabilizarmos o horário do almoço e do lanche e a extensão das disciplinas diversificadas oferecidas após o horário escolar, verificamos que o tempo diário dos alunos na escola é de 9 horas e meia.

O estudo de caso feito por Andrade, Leite e Martins (2009) pesquisou, em Palmas/TO, a escola Padrão de Tempo Integral Padre Josimo Tavares e a escola Municipal de Tempo Integral Cora Coralina, evidenciando, de forma clara, como essa proposta de organização curricular de educação integral se implementa no contexto da prática. A apresentação da escola Cora Coralina e a implementação do projeto nos auxiliam a construir o contexto de atendimento:

Situa-se em um bairro pobre da periferia de Palmas. Fisicamente ela se constitui de um prédio inicial ao qual foram-se agregando anexos para atender à expansão da demanda. No ano de 2009 a escola atendia a 670 educandos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, em horário integral.

O Projeto Escola Integral de Jornada Ampliada foi implantado na instituição com o objetivo de assistir integralmente a criança e o adolescente em suas necessidades essenciais básicas (Projeto Político Pedagógico).

A grade curricular é diversificada e extensa. Em um turno há aulas regulares (currículo básico comum) e no outro as oficinas, que se constituem em atividades de Linguagem e Matemática, atividades artísticas, esportivas e de Cidadania. Tanto as aulas como as oficinas têm 50 minutos de duração, são oferecidas pelos professores e acontecem dentro da escola.

O corpo docente da escola é formado por uma diretora, duas coordenadoras pedagógicas, uma orientadora educacional, uma coordenadora das oficinas pedagógicas, um coordenador financeiro, uma bibliotecária, uma secretária, além dos professores. Não há parcerias que interfiram na gestão financeira ou pedagógica. Os recursos vêm da secretaria municipal de educação, em atendimento ao planejamento anual feito pela própria escola (ANDRADE; LEITE; MARTINS, 2009, p. 36).

Um problema da escola é o espaço físico insuficiente para o atendimento dos estudantes. Há na escola “um pátio descoberto, uma área verde, um refeitório, uma biblioteca e as salas de aula”. Andrade, Leite e Martins (2014) também assinalam que

esses espaços não são suficientes para o desenvolvimento de parte dessas atividades, problema que se resolve de forma improvisada nos espaços disponíveis. As autoras ainda ponderam que há uma aprovação consistente das ações do projeto pela comunidade escolar:

Gestores, pais e alunos aprovam a ampliação da jornada escolar, enquanto alguns professores se queixam de cansaço pelo trabalho excessivo e o tempo de permanência na escola. A maioria deles almoça lá e dizem que, apesar de terem horário para planejamento, ainda levam tarefas para a casa. Como já foi dito, o tempo de permanência do educando na escola, em 2009, era de 8 horas diárias (ANDRADE; LEITE; MARTINS, 2009, p. 37).

Já a outra escola que compõe a pesquisa de Andrade, Leite e Martins é a Escola Padre Josino, que apresenta um contexto diferente, evidenciado no trecho abaixo:

A escola Padre Josimo situa-se também em uma região pobre da cidade, mas ao contrário da Cora Coralina, tem um espaço físico muito bom. O prédio foi construído especialmente para abrigar essa escola, é amplo, possui dois andares, uma quadra poliesportiva, duas piscinas, dois pátios, refeitório, biblioteca e um bom auditório, além das salas de aula. Como foi planejado para atender 800 alunos e chegou a 1 200 (dados de 2009), alguns espaços tiveram que ser transformados em salas de aula.

Os alunos chegam à escola às 7:30h e lá permanecem por 9 horas e meia. Tomam o desjejum, almoçam e lancham na escola. Na verdade, as experiências de jornada ampliada e escola padrão de tempo integral são muito semelhantes. Em 2009, elas se diferenciavam somente pela oferta de almoço, na escola padrão (ANDRADE; LEITE; MARTINS, 2009, p. 37).

Em relação à aceitação do projeto, ele é considerado adequado pelos gestores, professores e pais. Apesar de alguns relatos de alunos - relacionados ao cansaço devido a treinamentos esportivos após as aulas regulares -, eles demonstram-se satisfeitos com a educação integral oferecida (ANDRADE, LEITE; MARTINS, 2009, p. 36). A grade curricular da escola é extensa e diversificada, portanto:

Além do currículo básico, há atividades extras de Linguagem e Matemática, artísticas e esportivas, dadas em forma de oficinas, no turno contrário ao das aulas regulares, embora, na prática, não haja uma divisão explícita entre esses dois tempos, já que oficinas e aulas são dadas por professores. Como já foi dito, há também as oficinas de treinamento após o horário regular, onde os alunos interessados desenvolvem suas aptidões artísticas e/ou esportivas. Todas as atividades acontecem dentro da escola e com os professores. (ANDRADE; LEITE; MARTINS, 2009, p. 37).

Segundo as autoras, os principais avanços dessa experiência estão no fato da mesma “ter se tornado uma política pública consistente” no estado e possuir autonomia financeira das escolas que submetem seus planejamentos financeiros a Secretaria de Educação que repassa o recurso para que as escolas gerenciem. Há, ainda, um Plano de Cargos e Salários para os funcionários com vínculo a escolas de

educação integral, de forma que os professores recebem mais que o dobro do piso salarial nacional (ANDRADE, LEITE; MARTINS, 2009).

Os estudos acerca desse programa estadual contribuem para pensar em como superar a ideia de que só é possível realizar a educação integral em condições ideais para implementação. Segundo Andrade, Leite e Martins (2009), o projeto vem dando certo usando somente os ambientes e recursos disponíveis, mas é necessário tomar o cuidado de evitar uma centralização de todas as atividades na escola a fim de promover “maior articulação com a comunidade, no sentido da integração ao território e do uso de diferentes espaços educativos” (ANDRADE; LEITE; MARTINS, 2009, p. 40).

Um movimento escolar que vai na contramão dessa centralização são as aulas de canoagem oferecidas pelo Projeto Salas Integradas. Outro desafio é o tempo escolar, pois os alunos ficam em torno de nove horas na escola e podem ficar cansados por ficarem tanto tempo na escola, uma vez que vale ressaltar que “não é a ampliação da jornada escolar que garante um melhor rendimento e sim atividades pedagógicas educativas” (ANDRADE; LEITE; MARTINS, 2009, p. 40).

Observam-se algumas diferenças entre essa proposta do Tempo Integral de Palmas com a proposta das escolas *integrais em tempo integral* do Amazonas, no que diz respeito à quantidade de oferta do tempo integral, às modalidades oferecidas e à matriz curricular implementada. Em relação à quantidade, percebe-se que, em Palmas, há uma grande oferta de vagas para o tempo integral, enquanto no Amazonas o oferecimento do Programa é ainda incipiente. Para conseguir uma vaga nas escolas de Educação integral que funcionam em tempo integral no Amazonas, é necessário passar por um processo de seleção concorrido, no qual são selecionados os alunos que moram próximo dessas escolas, mas que também possuem as maiores médias nas notas das disciplinas (AMAZONAS, 2011a).

Sobre a oferta de modalidades, enquanto Palmas oferece cinco modalidades, o Amazonas oferece apenas a modalidade de escola integral em tempo integral. Além disso, vale ressaltar que, nessa única modalidade oferecida, há dois tipos de escolas no Amazonas: os Ceti, criados para implementação da educação integral, e os EETI, adaptados para funcionamento em educação integral, como é o caso da escola objeto deste estudo.

Ao compararmos as matrizes dos dois espaços, é possível perceber uma diferença expressiva no que concerne à organização curricular das atividades da

educação integral. Enquanto a matriz do Amazonas trabalha em torno de disciplinas acadêmicas em sua totalidade, inclusive com a criação da disciplina Metodologia do Estudo específica para o tempo integral na parte diversificada, a matriz de Palmas apresenta também uma organização curricular por disciplinas em áreas, porém a parte diversificada de seu currículo propõe disciplinas com caráter mais diversificado, como, por exemplo, o estudo dirigido, a leitura, a informática, a experiência matemática, a educação musical, a dança, os jogos de tabuleiro/xadrez, o teatro e as artes marciais.

Entretanto, também é preciso considerar em que medida essa proposta de educação integral de Palmas propicia a organização de um currículo que auxilie o desenvolvimento de projetos, conforme preconiza Hernández (1998), ao tratar de currículo integrado transdisciplinar e projetos de trabalho. O autor defende que manter o currículo com base em disciplinas, organizadas por conteúdos e conhecimentos aceitos pela cultura científica não é mais necessário, nem condizente com a função da escola na sociedade contemporânea.

O outro caso em destaque é o estudado por Fernandes e Rodrigues (2009) que realizaram pesquisa no município de São Sebastião do Passé/BA. Caracteristicamente, São Sebastião do Passé é um município de grande área rural, com economia marcada pela agricultura (cultivo de mandioca), pecuária (a presença de rebanhos de bovinos, equinos e muares) e exploração petrolífera.

O município possui 54 escolas, e, desse total, cinco são escolas rurais e essas cinco funcionam com a educação integral. Essa experiência iniciou-se em 2005 tendo em vista um plano de governo, oferecendo aulas regulares mescladas com atividades diversificadas, primeiramente, em três unidades escolares de ensino: Rosa Garcez, Maria Clara Mariani e Cândido Santos. Essas foram priorizadas, na implantação, devido à vulnerabilidade social do local, de forma que seriam ofertadas às crianças no mínimo três refeições diárias, e a necessidade de recuperar o tempo em que os alunos não estudam devido a questões climáticas durante o inverno (SÃO SEBASTIÃO DO PASSÉ, 2015).

Fernandes e Rodrigues (2009, p. 62) apresentam que

O projeto foi estabelecido pelo Plano de Governo da Prefeitura, apoiado pela Secretaria Municipal de Educação e elaborado pela gerente da educação no campo. Em entrevista, a gerente Ana Maria Gonçalves, informou que a experiência era pioneira em São Sebastião do Passé e que, pesquisando sobre experiências de escola de tempo integral no município, ela chegou a três professoras leigas, antigas no município, que trabalhavam nessa perspectiva, mas dentro da casa delas, (...) era uma iniciativa delas. (...) não um investimento, não uma política do município.

Esse depoimento evidencia que, em São Sebastião do Passé, a escola de tempo integral é concebida como uma escola, tempo e espaço-casa. Assim,

A origem buscada pela gerente da Seduc para estudar a possibilidade de implantação do projeto encontra-se nas casas de professoras leigas que ensinavam as crianças dos arredores, responsabilizando-se pelas refeições, aprendizado, educação das crianças.

Segundo a gerente, as professoras são escolhidas —a dedo para trabalharem nessas escolas. O critério não é morar perto, mas principalmente disposição para estarem 8 horas diárias, cuidando integralmente das crianças. Nisso, todas as professoras concordam: optaram por trabalhar no projeto (FERNANDES; RODRIGUES, 2009, p. 45).

O estudo aponta que o projeto surgiu da experiência de algumas pessoas da comunidade, denominadas de “professoras leigas”, que cuidavam, ensinavam e responsabilizavam-se pelas crianças dos arredores. A partir dessa experiência, surgiu a ideia de ampliar a jornada nas escolas que eles consideraram prioritárias, sendo que as professoras selecionadas optaram por trabalhar no projeto. Nesse estudo, percebeu-se o grande compromisso assumido pelas professoras que se dedicam à educação integral das crianças desse município, conforme pode ser observado no depoimento de uma dessas professoras entrevistadas:

Olha, pra mim traz muita vantagem [referindo-se ao tempo integral], pelo motivo assim, porque na escola integral quer dizer que eu levo mais tempo com os meninos na sala, entendeu? Aí quer dizer que um dia pra mim é dois. Então eu tenho mais tempo de ensinar a eles, né (FERNANDES; RODRIGUES, 2009, p. 46).

Os motivos apresentados para a motivação da implantação da Educação Integral no Campo foram: o baixo índice de aproveitamento dos alunos (reprovações); o trabalho infantil das crianças no campo; e a possibilidade de recuperar o tempo pedagógico, retirado dos alunos no período do inverno, que faz atrasar e/ou afastar o professor da escola nessa época (FERNANDES; RODRIGUES, 2009). Além desses motivos, segundo Fernandes e Rodrigues (2009, p. 63), a motivação da criação do projeto se deu, também, pela valorização do campo e a legitimação da identidade do homem do campo em seu ambiente.

Em relação à proposta pedagógica e metodológica da escola, ela é embasada na “Pedagogia da Escola Ativa ou Escola Nova”. Percebeu-se no estudo que “o ambiente das salas de aula é organizado de forma a ser coerente com tal perspectiva pedagógica: há os cantinhos, há o aluno-monitor, há a horta”. (FERNANDES; RODRIGUES, 2009, p. 64) O funcionamento da escola é de:

8 horas diárias, com atividades de aulas regulares mescladas às atividades de apoio e oficinas e esportes. Há o horário livre de 11h30min as 13h00min, quando as crianças almoçam e descansam. O projeto não se configura apenas como um contraturno ou uma jornada ampliada, mas uma escola na qual as crianças passam 8 horas diárias, almoçam, estudam, brincam, se exercitam. Todos os alunos das cinco escolas têm aulas de capoeira e artesanato com professores especializados concursados da rede municipal (FERNANDES; RODRIGUES, 2009, p. 64).

Portanto, após análise do projeto, a experiência mostra-se positiva, visto que os dados do PME da cidade (SÃO SEBASTIÃO DO PASSÉ, 2015) evidenciam que o índice de reprovação diminuiu após a implantação do tempo integral. Além disso, Fernandes e Rodrigues (2009) ponderam que outro ganho do projeto foi “a redução do trabalho infantil, da disciplina na escola e o sentimento de que a escola é o lugar de respeito, da aprendizagem, do compromisso”. Além disso, após a implementação do TI, “as famílias passaram a se comprometer mais com a vida escolar dos alunos” (FERNANDES; RODRIGUES, 2009, p. 64).

Os pesquisadores Fernandes e Rodrigues (2009) apresentam como um desafio dessa proposta a construção de uma política de Estado, que deixe de ser uma política de governo para que a iniciativa que está dando certo não seja interrompida na próxima eleição municipal.

Segundo São Sebastião do Passé (2015), o município aprovou o Plano Municipal de Educação, conforme a Lei nº 4 de junho de 2015, com duração de dez anos de vigência. Tal plano afirma que o currículo deve articular aulas regulares com oficinas e reforço das disciplinas que os alunos tenham dificuldade. Ressalta que o ensino não pode ser fracionado em somente alguns dias nem haver alternância de estudantes, o currículo precisa ser contemplado em pelo menos sete horas por dia.

O Plano de Educação do município estabelece alguns critérios para a seleção das escolas que passarão a funcionar de forma integral:

Áreas de grande vulnerabilidade social, grande incidência no tráfico e uso de drogas, famílias com problemas de alcoolismo, localidade com difícil acesso no período das chuvas, instituições com nível elevado do índice de reprovação e/ou evasão. (SÃO SEBASTIÃO DO PASSÉ, 2015, p. 63)

A meta do PEE de São Sebastião do Passé referente a educação integral é a mesma no PNE vigente, ou seja, prevê a ampliação do tempo integral em 50% das escolas do município e o atendimento de 25% dos estudantes, para tanto apresenta onze estratégias que tratam: adequação e construção de escolas para atendimento em tempo integral; ampliação de escolas e de matrículas em tempo integral;

contraturno com oferecimento de oficinas e reforço; aquisição de materiais; formação continuada; formulação de propostas pedagógicas e planos de ação; implementação de projetos no contraturno com “Agentes Artísticos”; transporte escolar; parcerias; carga horária mínima de 7 (sete) horas; e o oferecimento mínimo de três refeições diárias.

Segundo São Sebastião do Passé (2015), após a implementação da jornada ampliada nas cinco escolas rurais o município apresentou alguns ganhos na educação, tais como a redução da reprovação e a evasão que deixou de acontecer, pois foi oportunizado aos alunos oportunidades “de melhores condições de vida, gerando um ensino mais eficaz e proporcionando ao professor uma carga horária ampliada, o que lhe possibilita atender às reais necessidades dos estudantes pertencentes a este contexto” (SÃO SEBASTIÃO DO PASSÉ, 2015, p. 64).

Dessa forma, conclui-se que a proposta de tempo integral de São Sebastião do Passé trouxe ganhos à educação do município, ao oferecer condições mais propícias para que os alunos do campo superassem as dificuldades e dessem continuidade aos estudos e apesar desses ganhos, ainda precisa superar desafios como a consolidação da experiências, não somente nas suas escolas consideradas rurais, mas na ampliação da oferta de matrículas no tempo integral.

Essa experiência de tempo integral em escolas rurais pode servir como uma referência para o estado do Amazonas, no que concerne ao contexto do estado, que possui diversidade cultural bastante expressiva, havendo grande demanda de formação para as especificidades culturais da parcela populacional ribeirinha e indígena, que poderiam ser atendidas em maior escala pela modalidade de escolas de educação integral no estado. Vale ressaltar que há no Amazonas escolas integrais em vários municípios, além da capital, entretanto, essas escolas se localizam em áreas urbanas dos municípios. Dessa forma, geralmente as escolas localizadas em comunidades indígenas ou ribeirinhas afastadas das áreas urbanas possuem apenas escolas de regime regular, que funcionam com horário matutino, intermediário e vespertino, e muitas vezes possuem turmas multisseriadas, conforme apresentado por Ferraz (2010) no seu estudo sobre o cotidiano de uma escola rural na Amazônia.

Além disso, assim como na área rural de São Sebastião do Passé, em que as questões climáticas podem interferir na educação oferecida pelas unidades escolares, a cheia e a vazante dos rios também interferem no ensino das escolas do Amazonas, localizadas em áreas ribeirinhas, conforme afirma Ferraz (2010), acerca das

surpresas ocasionadas pela mudança do nível do rio afetando as atividades dessas comunidades:

Este ciclo regula, em grande parte, o cotidiano de comunidades ribeirinhas, de tal modo que o mundo do trabalho, os festejos, o calendário escolar e o corriqueiro são organizados em função desta sazonalidade. De fato, a enchente dos rios compromete a realização de diversas atividades, como o cultivo da agricultura para subsistência, a caça e a pesca. Durante a vazante-seca, os caminhos são alongados, o acesso prejudicado, dificultando ir à escola ou escoar a produção (FERRAZ, 2010, p. 26).

Portanto, a ampliação de tempos e de espaços a partir do trabalho com projetos que abordem áreas de interesse dessas regiões pode ser uma forma de oportunizar aos alunos, de áreas ribeirinhas ou indígenas do Amazonas, uma educação plena que propicie igualdade de oportunidade. Objetivaria, com isso, vencer as adversidades impostas pela sazonalidade local, ao estabelecer uma equidade vertical, apresentada por Brooke (2012) como uma das formas de garantir a equidade, ao considerar a necessidade de tratar de forma desigual os desiguais. De acordo com o autor, “na vida real, os alunos não começam todos iguais, e que o ponto de partida de um aluno em relação a outro deve ser levado em consideração em uma análise de equidade” (BROOKE, 2012, p.395).

Acredita-se, ainda, que o oferecimento de uma educação integral a esses alunos, com um projeto pedagógico voltado tanto para a aquisição e a reflexão de conhecimentos científicos acumulados, quanto para o desenvolvimento e o incentivo de culturas tradicionais locais, pode, além de proporcionar aos comunitários destas áreas mais oportunidades para ascensão social, desenvolver a economia da região.

Outra experiência de sucesso é a da rede municipal de ensino de Apucarana, que fica localizada no centro-norte do estado do Paraná, distando 370 km de Curitiba, capital do estado. A cidade conta com aproximadamente 120 mil habitantes (SILVA, 2012, p. 368) e um sistema municipal de ensino que possuía, no ano de 2014, 37 escolas ofertando os anos iniciais do ensino fundamental. Desse total, “36 delas ofertam o ensino em Tempo Integral, atendendo 8.386 alunos das 7h30 às 16h30, perfazendo um total de nove horas diárias de atendimento escolar” (BRANCO; DANIEL; TORALES, 2009, p. 119). É, portanto, um dado bastante significativo que indica a ampliação da jornada escolar a quase todas as escolas do nível de ensino.

Segundo Branco, Daniel e Torales (2009), o município possui uma estrutura diferenciada para tratar da pasta da Educação, demandas que, na cidade de Apucarana, estão vinculadas à Secretaria de Desenvolvimento Humano. A Educação

Integral no município foi normatizada pela Lei nº 90/2001, estabelecendo o horário de atendimento das escolas e a obrigatoriedade de todos os alunos frequentarem a escola no período integral. Entretanto, devido à necessidade de atender casos especiais de alunos que não pudessem frequentar a jornada integral, uma escola manteve seu atendimento em período regular. O município também possui, além das 37 escolas, 19 Centros de Educação Infantil distribuídos no território da cidade. De forma complementar, o Conselho Estadual de Educação aprovou, no ano de 2003, a implantação do Projeto de Educação Integral de Apucarana, elaborado para direcionar e dar intencionalidade às ações do projeto no município.

A cidade ficou conhecida como “Cidade Educação” devido aos resultados obtidos com o Programa Educação Integral, alicerce da administração pública com foco na educação como base da transformação social. O início desta experiência se derivou da investigação dos recursos da administração Pública, das escolas e das comunidades, a observação das necessidades, a busca por parceria para então, elaborarem, planos de investimentos em diferentes áreas (SILVA, 2012, p. 369).

Segundo Silva (2012, p. 369), para que esse programa tivesse efetividade foram firmados quatro pactos com a sociedade organizada:

1. Pacto pela educação (08/02/2001)
2. Pacto pela responsabilidade social (26/01/2005)
3. Pacto pela vida (20/06/2007)
4. Pacto por uma cidade saudável (26/06/2007) (SILVA, 2012, p. 369).

Silva (2012) pondera que a realização do Pacto pela educação se deu por uma decisão conjunta do poder executivo com setores da sociedade, no qual definiram a educação como prioridade política. Assim, a partir do pacto vários programas e ações foram implementados, tendo, como carro-chefe, o programa de educação integral de qualidade para todos.

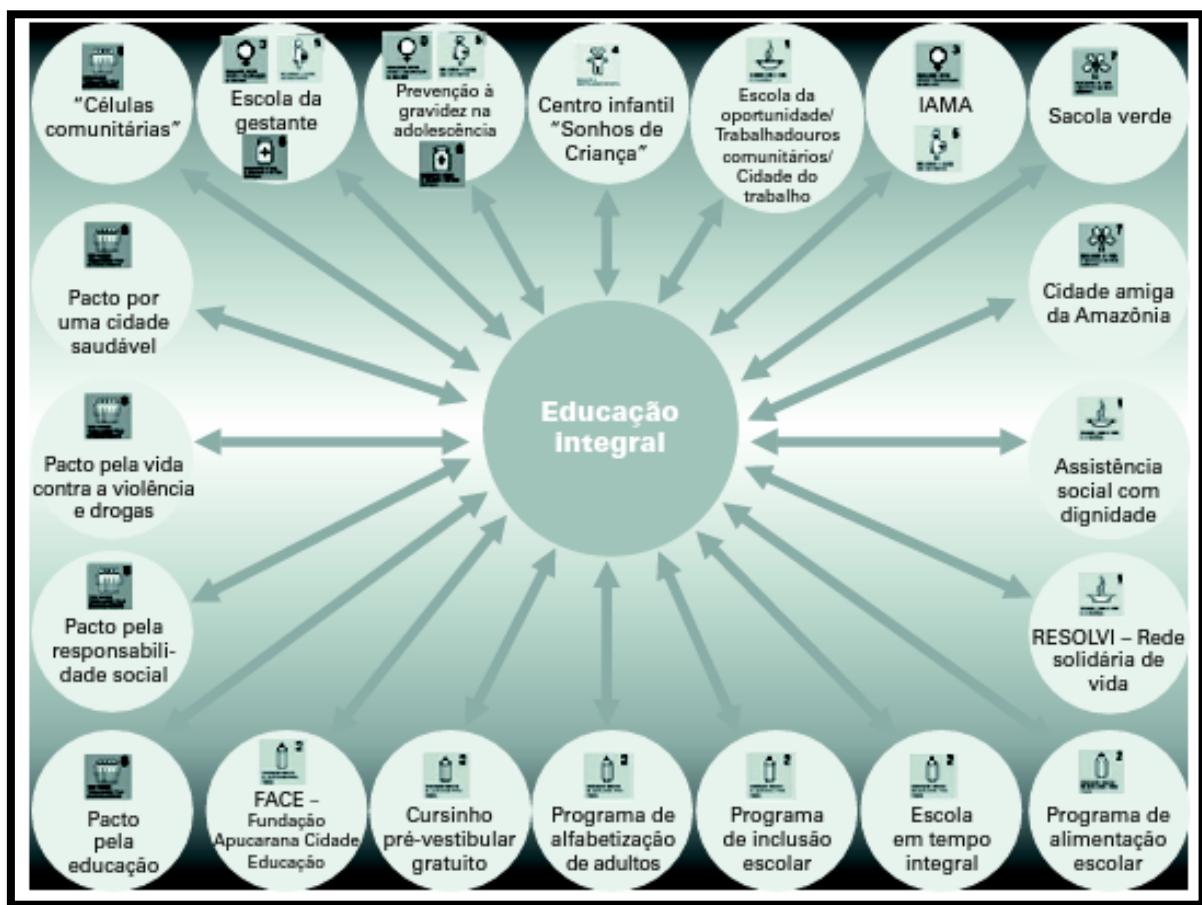
Ainda conforme Silva (2012), a concepção de educação integral do município está diretamente implicada em educação social, e o Programa de Células Comunitárias foi instituído como instrumento social evidencia essa implicação. Esse Programa de Células Comunitárias possui

Entre seus objetivos proporcionar a reflexão e o encaminhamento de soluções com a participação efetiva da população. A cidade foi subdividida em 24 regiões, denominadas células, cuja capital é a escola. Porque é para a ela e a partir dela que devem convergir e emanar as ações da comunidade. Integram a célula: direção e equipe da escola, Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF), lideranças representativas de Associação de Moradores, Unidade Básica de saúde, Centro Municipal de Educação Infantil,

igrejas e demais instituições organizadas da respectiva região (SILVA, 2012, p. 372).

Além desse programa, também há outros projetos e iniciativas de destaque, que foram pensados para desenvolver a cidade a partir da educação integral. A Figura 2 traz a relação de todos eles:

Figura 2 - Programas incorporados ao tempo integral de Apucarana.



Fonte: Silva, 2012, p. 371.

As informações do quadro permitem perceber a proposta de que a educação seja pensada desde o ventre materno, por meio do Programa escola da Gestante, no qual há a preocupação volta-se a educação das mães quanto à saúde. Outro programa que se relaciona diretamente com a educação integral é o "Escola da Oportunidade", que busca capacitar os pais dos alunos, entendendo que o desemprego dos pais tem a potencialidade de interferir na continuidade do estudo dos filhos destes. O Banco da Oportunidade vem para complementar essa chance de reinserção ao mercado com o financiamento de pequenos empreendimentos. A

preparação para ingresso na universidade é feita por professores voluntários que trabalham no Cursinho Pré-Vestibular Gratuito.

Com a conclusão dos anos iniciais do ensino fundamental, os alunos, ao concluirão o ensino fundamental I, vão para as escolas estaduais de tempo parcial, fato que influenciou a criação do programa Apucarana Adolescente que oferece aos estudantes atividades artísticas, esportivas e educacionais. Os docentes também são contemplados com o programa de Formação Continuada, e participam de fóruns, cursos, discussões, encontros e oficinas, inclusive com a criação da Fundação Apucarana Cidade Educação (Face), para assegurar a perenidade do tempo integral, proporcionando estudos em educação integral e o aperfeiçoamento dos docentes (SILVA, 2012).

Sobre os docentes, Branco, Daniel e Torales (2009, p. 121) afirmam que na rede municipal eles “são concursados com padrão de 20 ou 40 horas semanais e responsabilizam-se pelos conteúdos do currículo formal e também pela oferta das oficinas de artesanato”. Além das atividades de artesanato são desenvolvidas outras atividades, conforme apresenta-se a seguir.

Observou-se que a duração do período escolar é de nove horas diárias ininterruptas: das 7:30h às 16:30h, de segunda à sexta-feira, em regime de turno e contraturno, e as oficinas, em sua maioria são ofertadas no período da tarde. Existem algumas oficinas que são ofertadas a todos os alunos como: musicalização, balé, judô, karatê, informática e artesanato. As oficinas de artesanato variam por escola uma vez que contam com as capacidades especiais dos professores e têm a duração de acordo com os interesses dos alunos (BRANCO; DANIEL; TORALES, 2009, p. 121).

Diego Fávero Soares (2014), em sua dissertação “A experiência das escolas de tempo integral de Apucarana/PR: Sujeitos, Marketing Político e Currículo Prescrito”, parte do seu interesse sobre o currículo e sua *práxis* no Tempo Integral, para refletir, em seu texto, que Apucarana apresentou melhores índices de rendimentos em avaliações externas após implementar o tempo integral. Mas esse era, também, um fator inquietante, na medida em que sua percepção como docente indicava quase nenhuma mudança na carga horária nem no planejamento para a escola.

Além disso, segundo Soares (2012, p. 37) pondera os políticos que defenderam a implantação do tempo integral em Apucarana discursavam buscar “uma escola capaz de promover a emancipação social do cidadão”, entretanto, para o autor,

as escolas municipais foram pensadas como uma forma de cooptação da população a partir de um prima assistencialista, conforme podemos observar a seguir:

As ETIs propostas por Pegorer [prefeito], não possui o conceito de emancipação proposto por Gramsci. A partir dos pactos propostos para a comunidade percebe-se que a preocupação de Peroger, é com relação a uma sociedade sem violência, de inserção no mercado de trabalho, saúde, ou seja, bem estar social (SOARES, 2012, p. 37).

Apesar de não visar a emancipação, o Projeto Implantação do Regime de Tempo Integral, segundo o Parecer nº 58/2003 do Conselho Estadual de Educação do Paraná, tem currículo de acordo com os princípios previstos na Resolução nº 2/1998 e no Parecer nº 4/1998 do Conselho Nacional de Educação (CNE), posto que no currículo está previsto o desenvolvimento dos conteúdos essenciais determinados na base nacional comum curricular, acrescidos de atividades e conteúdos que não constam nessa Base Comum Nacional (PARANÁ, 2003), conforme podemos conferir o disposto no documento sobre o currículo das Escolas de Tempo Integral (ETI) de Apucarana:

A grade curricular aplicada compreenderá: Num dos períodos, manhã ou tarde, serão desenvolvidos os conteúdos curriculares essenciais, estabelecidos como a base comum em nível nacional.

No outro, períodos serão desenvolvidas as seguintes atividades e conteúdos:

A - Complementação de estudos dos conteúdos essenciais;

B - Atendimento especial a alunos com deficiência em determinado conteúdo;

C – Atividades desportivas, tais como: Karatê, capoeira, artes marciais, atletismo, desporto coletivo, etc.;

D – Atividades artísticas, tais como ballet, música, artesanato, etc;

E – Literatura infantil

F – Jogos intelectuais (Chadrez, dama e etc.)

G – Plantas medicinais

H – Atividades dos temas transversais

I – Oratória para crianças

J – Língua estrangeira moderna (inglês e espanhol) (APUCARANA, 2001, p. 3 apud SOARES, 2012, p. 55).

Diante do exposto, apesar da observação de Soares (2012) quanto ao cunho assistencialista da proposta de Apucarana, não podemos negar os ganhos para a população, posto que, mesmo ainda precise de adequações pedagógicas quanto à utilização da educação como ferramenta emancipatória, a proposta tenta oferecer atividades diferenciadas.

Além disso, Soares (2012), ao falar sobre currículo, afirma haver um currículo prescrito e um currículo em ação, pois os professores reelaboram o prescrito transformando-o em ativo, assim, no processo de aplicação do currículo, o educador

é importante, na medida em que é ele o responsável por implementar o currículo prescrito, podendo, inclusive, realizar uma práxis emancipatória, de acordo com:

Seus saberes, sua memória, seus desafios, sua concepção teórica e pedagógica, enfim, segundo o que ele entende como deveria ser a ETIs, se apenas uma complementação de carga horária ou possibilidade de uma educação propulsora do perfil humano integral, próximo ao perfil gramsciano (SOARES, 2012, p. 52).

Segundo Goodson (1997), o currículo é social, criado para determinados objetivos humanos específicos e não é neutro, posto que nossa construção social encontra-se no cerne do processo por meio da forma como é procedida a educação das crianças. Além disso, o currículo escrito é “testemunho público e visível das rationalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares” (GOODSON, 1997, p. 18). Fixa, frequentemente, parâmetros relevantes para a prática da sala de aula, mas sua realização na prática está sujeita a renegociações na sala de aula e na escola.

A proposta curricular de Apucarana “abre a possibilidade para a escola flexibilizar seu currículo e até mesmo acrescentar ou substituir as oficinas da proposta oficial” (SOARES, 2012, p. 56), pois “cada escola, dentro de seu projeto político pedagógico e de suas possibilidades, definirá os conteúdos da parte diversificada que pretende desenvolver, podendo acrescentar outros conteúdos ainda não relacionados” (APUCARANA, 2001, p. 3 apud SOARES, 2012, p. 56).

Segundo o documento do estado do Paraná (2003), o currículo foi distribuído em uma carga horária de 1520 horas, distribuídas em no mínimo 200 dias letivos, sendo 80 horas anuais reservadas para o oferecimento de cursos de capacitação docente, percebe-se, assim, uma preocupação com a formação dos docentes que atuam na Educação Integral de Apucarana.

Segundo Branco, Daniel e Torales (2009), o tempo e o espaço escolar são primordiais na Educação Integral, na qual a sala de aula eram espaços tradicionais de aprendizagem, entretanto, devido à necessidade de outros espaços, a “sociedade foi convocada e entendeu que ela deveria ser uma sociedade educadora e participar do movimento pela educação em tempo integral” (BRANCO; DANIEL; TORALES, 2014, p. 123). Soares (2012, p. 56) evidencia que “muitas oficinas contaram com a colaboração dos pais de alunos, que trabalhavam de forma voluntária no desenvolvimento do projeto” das escolas de tempo integral.

A lei que implementou o tempo integral foi revogada em 2003, e o slogan de cidade educação foi retirado, mas ainda há escolas que funcionam em tempo integral. Essa experiência continua sendo um marco para o país, servindo de referência (CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2013). A experiência das Políticas Públicas de Apucarana é vista como uma experiência de sucesso, uma vez que os índices, como o Ideb e o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), vêm melhorando. Além disso, os envolvidos no programa das ETIs entendem a sua relevância e se empenham na sua continuidade e no seu sucesso (SOARES, 2012).

Configura-se, portanto, como um marco da educação integral por ser considerada como uma boa prática de educação integral, posto que, conforme Parecer nº 58/2003 do Conselho Nacional de Educação do Paraná, a implantação do tempo integral “apresenta-se coerente com os novos rumos da educação, com os desígnios constitucionais e especialmente com a obrigatoriedade de proteção da criança e do adolescente” (PARANÁ, 2003, s/p).

Além disso, ressalta-se que a experiência é positiva, uma vez que elevou a qualidade do ensino e qualidade de vida do município, a partir dos pactos que tiveram como eixo estruturante o tempo integral, aumenta as chances de sucesso do aluno ao reduzir a reprovação e o abandono, além de propiciar, a partir da parceria com a sociedade, o entendimento de que toda a cidade deve se unir em prol da educação, pois todos os lugares da cidade são considerados espaços educativos, dentro da concepção das células comunitárias, na qual a comunidade está interligada a escola.

É possível traçarmos um paralelo desta experiência com a escola pesquisada, de forma que observamos algumas diferenças entre as experiências. Uma diferença é que a experiência de Apucarana buscou mobilizar toda a sociedade em prol de construir um conceito de uma cidade estruturada em torno da educação, enquanto no Amazonas não houve essa tentativa de realizar uma parceria entre as escolas integrais e a sociedade.

Observamos, também, que o currículo proposto no tempo integral de Apucarana se assemelha com a proposta da matriz curricular de 2008, divergindo da proposta curricular atual das escolas integrais do Amazonas, que centra o trabalho das escolas integrais do estado em disciplinas. A carga horária de Apucarana prevê que uma parte das horas sejam utilizadas para formação docente, enquanto a carga horária do Amazonas, de 1400 horas, não prevê um tempo para formação continuada dos professores.

2.1.2 PEDAGOGIA DE PROJETOS NO TEMPO INTEGRAL

A educação é um direito subjetivo previsto na nossa Carta Magna como um direito de todos e que visa ao desenvolvimento pleno das pessoas. E a educação integral em tempo integral surge como uma possibilidade de garantir esse direito fundamental de forma plena, pois, devido à demanda atual, “coloca a necessidade da criança permanecer na escola em um tempo ‘total’ ou ‘inteiro’, ou seja, tendo uma média de oito horas de atividades escolares por dia” (CHAVES, 2002, p.43).

Para atender essa necessidade, não basta expor as crianças a uma educação em jornada ampliada. Ou seja, a um maior tempo na escola, é preciso que essa maior exposição seja qualitativa, de forma que a educação oferecida seja integral na medida em que “não se limite a ensinar a ler, escrever e contar, mas que procura desenvolver na criança uma série de hábitos” (CHAVES, 2002, p. 46). Para tanto, deve lançar mão de projetos e atividades diversificadas que fazem com que o currículo tenha um sentido real no cotidiano dos estudantes.

Além disso, vale ressaltar a reflexão de que a função da escola ultrapassa a questão de transmissão de conteúdos. Conforme afirma Hernández (1998),

A função da Escola não é só transmitir ‘conteúdos’, mas também facilitar a construção da subjetividade para as crianças e adolescentes que se socorrem nela, de maneira que tenham estratégias e recursos para interpretar o mundo no qual vivem e chegar a escrever sua própria história (HERNÁNDEZ, 1998, p. 21).

Portanto, é fundamental repensarmos o currículo das escolas de tempo integral de forma que ela não se torne apenas uma reproduutora de conhecimentos adquiridos pela humanidade, sendo, portanto, necessária a construção de um projeto político pedagógico que relate conteúdos básicos, determinados pela Base Nacional Curricular, com a realidade da comunidade, de forma a aplicar os conhecimentos “construídos”, por meio da investigação para transformar a realidade ou resolver um problema.

Quanto à aprendizagem construída a partir de problemas, Prado (2011) afirma que há várias expressões para denominar as teorias que tratam dessa forma de trabalhar temas de forma a superar a visão tradicional conteudista, dando autonomia aos alunos e envolvendo sujeitos de classes e disciplinas diferentes, tais como:

Projetos de aprendizagem baseado em problemas, metodologia por pesquisa, desenvolvimento de projetos, metodologia participativa; ensinar por projetos; projetos de aprendizagem; projetos de trabalho; trabalho com projetos; [e] tecnologias de projetos (PRADO, 2011, p. 10).

Apesar das variadas denominações, Prado (2011) afirma que, apesar de uma particularidade ou outra, o objetivo geral dessas teorias é o mesmo, o de superar o conteudismo e privilegiar atitudes, valores e competências a partir de temas ou problemas, exigindo, segundo Prado (2011, p. 11),

Pesquisa, trabalho em equipe, ações e tarefas que podem proporcionar uma rica aprendizagem em tempo real dentro e fora dos muros escolares, fazendo emergir a autonomia, autodisciplina, criatividade, iniciativa, tornando, enfim, o processo de aprendizagem dinâmico, significativo e interessante.

Neste trabalho, utilizou-se a teoria de Hernández (1998) que discute a temática a partir da denominação de Projetos de trabalho, propondo a sua utilização na preocupação por uma mudança educacional, ao acreditar que, a partir da visão dos projetos sobre o conhecimento e o currículo, é possível realizar uma mudança. Além disso, ressalta que os projetos de trabalho não são um método, mas sim, uma nova concepção para pensar a educação que prevê uma organização a partir de um currículo integrado e não por disciplinas.

Nesse contexto, o currículo deve ser formulado conforme se aproxima do objeto de estudo, de forma que essa reformulação curricular possibilite “o reconhecimento permanente do objeto de estudo, favorecendo assim o diálogo entre os saberes escolares e os saberes locais, mediado pelas perguntas de investigação”. Além disso, “um currículo de caráter interdisciplinar promove antes o diálogo entre as disciplinas e sua articulação através da investigação”, portanto, esse currículo atrelado à investigação é flexível, “permitindo então que novos saberes disciplinares e temáticas diferentes das tradicionais ingressem na escola” (RODRÍGUEZ; GARZON, 2012, p.258).

Hernández (1998) apresenta argumentos favoráveis ao currículo integrado de caráter transdisciplinar e determinando esse currículo como aquele que:

Pretende organizar os conhecimentos escolares a partir de grandes temas-problema que permitem não só explorar campos de saber tradicionalmente fora da Escola, mas também ensinar aos alunos uma série de estratégias de busca, ordenação, análise, interpretação e representação da informação, que lhes permitirá explorar outros temas e questões de forma mais ou menos autônoma (HERNÁNDEZ, 1998, p. 52).

Assim, no desenvolvimento de projetos, o professor tem um papel importante, ao atuar como um produtor em conjunto com os alunos, não sendo um mero executor de um currículo determinado. Deve, sempre que possível, sair das salas de aula convencionais, indo a campo para descobrir outros espaços de aprendizagem no seu

entorno e recontextualizar os saberes disciplinares em saberes escolares, não a partir do que se convencionou que os alunos deviam aprender, mas sim recontextualizar a partir da investigação. (RODRÍGUEZ; GARZÓN, 2012).

Hernández (1998) argumenta que o ensino e a aprendizagem podem ser favorecidos por meio de um currículo integrado, de forma:

- Que assim se consegue ser mais eficaz na utilização do tempo, estimula-se o conhecimento dos professores, a relevância e a coerência do currículo, assim como o envolvimento dos estudantes.
- Favorece-se a organização do tempo escolar, pois os alunos não se vêm expostos às constantes interrupções que trazem consigo os reduzidos períodos de ensino atuais (unidades de 45 minutos), e, ao unir dois ou mais períodos, podem seguir a uma sequência completa de aprendizagem numa sessão, com o que aumenta seu rendimento.
- Outro benefício é que evita as repetições de temas e conceitos [...]
- Uma contribuição do currículo integrado é favorecer a comunicação e o intercâmbio entre os docentes, o que repercute não só na melhoria da qualidade do ensino, mas também no acompanhamento personalizado da aprendizagem dos alunos (HERNÁNDEZ, 1998, p. 53-54).

Argumenta, ainda, que as disciplinas atuam mais como barreiras que servem mais a interesses de grupos de intelectuais, do que ao favorecimento da expansão do saber, ponderando que a grande quantidade de linhas de pesquisa gerou uma “superespecialização”. O autor propõe uma necessária interligação entre esses campos de pesquisa, de forma que as disciplinas tendam a desenvolver pontos de confluência, ou, como o autor denomina, enfoques de integração (HERNÁNDEZ, 1998).

Desse modo, a transdisciplinaridade ao ser vinculada a um currículo integrado necessita da criação de novos objetos de conhecimento, fazendo “do conhecimento algo ‘efetivo’ que permita continuar aprendendo e converta, de novo, a atividade do ensino numa aventura social e intelectual. Os projetos de trabalho [neste contexto] podem servir como facilitadores dessa travessia” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 59).

Cordioli (2002) apresenta cinco relações que podem ocorrer entre disciplinas distintas. São elas: a interdisciplinaridade; multidisciplinaridade; transdisciplinaridade; pluridisciplinaridade; e a polidisciplinaridade. Nos detemos, neste espaço, a refletir sobre as relações de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade por entendê-las como as basilares na discussão teórica atual com relação ao currículo escolar.

Sobre a interdisciplinaridade, Cordioli define-a da seguinte maneira:

No espaço escolar e acadêmico, organizados em disciplinas, a prática interdisciplinar refere-se à ação que parte de uma disciplina, mas utiliza de conceitos ou instrumentos de outras para tratar das questões previstas em seus objetivos. O professor que atua numa perspectiva interdisciplinar é

aquele que domina o conteúdo de sua área e recorre a outras disciplinas para explorar plenamente os temas de que está tratando. Numa proposta não disciplinar, todo tema, mesmo estando ancorado em uma área do saber, requer práticas pedagógicas que tendem a ser interdisciplinar (CORDIOLLI, 2002, p.19).

Cordioli (2002) exemplifica o conceito com uma situação hipotética de uma aula, conforme pode ser observado a seguir:

Um professor de Ciências Naturais está tratando da Amazônia. O texto utilizado afirma 'caso o desmatamento da Amazônia continue neste ritmo, em X anos poderia ocorrer um desmatamento completo da floresta. Supomos que o aluno pode tomar esta frase como uma afirmativa, e, então, o professor de ciências pode expor ou orientar os alunos a compreender o que é um discurso na condicional. O professor continua sendo de Ciências Naturais, a aula permanece desta disciplina, mas utilizando instrumento de Língua Portuguesa (CORDIOLLI, 2002, p. 20).

Percebe-se, assim, que os conceitos das disciplinas dialogam entre si, de forma que na construção de um conhecimento da disciplina em questão, a ser estudada, o professor e o aluno podem se apoiar em um conceito ou um instrumento de outra disciplina para alcance do objetivo requerido, confirmado, com isso, "que não há um aprendizado isolado, mas há comunicação entre as disciplinas." (OLIVEIRA, 2014, p. 23).

Outra maneira na qual as relações entre as disciplinas podem ser estabelecidas é por meio da transdisciplinaridade. Diferente da interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade tem como característica principal, segundo Cordioli (2002), a existência de canais de comunicação entre especialistas, posto que especialista de uma área utiliza um saber de outra área, promovendo interconexões. O autor pondera que essa é uma prática comum em cenários acadêmicos colaborativos entre professores ou pesquisadores, os quais realizam diálogos de pontos de vistas diversos. Além disso, o autor afirma que na escola a "relação estaria nos diálogos articulados entre disciplinas e professores, em tempos diferentes, respeitando seus ritmos, tempos e ordenamentos de trabalho" (CORDIOLLI, 2002, p. 22). Cordioli (2002) apresenta o seguinte exemplo para tornar mais clara a relação:

Podemos ter a disciplina de Ciências Naturais que trata da Amazônia, num tempo e numa perspectiva, mas que não se desvincula da forma em que História e Geografia tratarão deste mesmo assunto em outros momentos (inclusive em anos seguintes) (CARDIOLLI, 2012, p. 22).

Ao tratarmos sobre a transdisciplinaridade, Hernández (1998) complementa o conceito, afirmando que a partir dessa concepção de compartilhamento entre várias

disciplinas, utiliza-se a cooperação para a resolução de problemas, aproximando à realidade do fenômeno estudado, dando que à transdisciplinaridade o caráter de instrumento de pesquisa que requer “formulação explícita de uma terminologia compartilhada por várias disciplinas e metodologia compartilhada que transcende as tradições de campo de estudo que tenham sido concebidos de maneira fechada” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 46).

Nesse sentido, para Hernández (1998, p. 54), a forma como as disciplinas são organizadas funcionam mais como barreiras ao saber do que o favorecem, pois a escola “necessita oferecer marcos gerais nos quais os estudante [sic] possam localizar diferentes tipos de problemas que transcendam aos limites de uma só disciplina”, os quais, segundo o autor, não podem ser oferecidos a partir da forma como as disciplinas são organizadas atualmente.

Vale destacar a dificuldade em se trabalhar de forma interdisciplinar e transdisciplinar nas escolas, devido à tendência da concepção a favor de um currículo acadêmico em detrimento a um currículo integrado, posto que os adeptos do currículo atual, defendem que o integrado reduz os conteúdos do currículo, produzindo reducionismo e lacuna, o tempo torna-se menos eficiente do que ao ensinar uma matéria concreta, exige maior dedicação dos docentes e dificultam a criação de comunidades acadêmicas (HERNÁNDEZ, 1998).

Cordioli (2002) afirma sobre a necessidade de se realizar uma cooperação constante entre as disciplinas, devido às subdivisões e delimitações das disciplinas que já não refletem uma correspondência com as áreas das ciências, assim sendo, ao considerar a presença da transdisciplinaridade nos currículos das escolas, nosso olhar se volta para o trabalho com a Pedagogia de Projetos na organização escolar.

Martins (2003) afirma que a pedagogia de projetos ou trabalho com projetos na escola não é algo novo, mas uma proposta que surgiu no século XX concebida por John Dewey nos Estados Unidos. Esse método foi difundido e chegou até o Brasil devido a Miguel Arroyo que desenvolveu:

Trabalhos capazes de vincular a sala de aula à realidade social na qual o aluno vive, para que ele pudesse entendê-la melhor, mostrando, assim, que o processo de aprendizagem é um processo global, que integra o saber com o fazer, a prática com a teoria, em outros termos, a pedagogia da palavra com a pedagogia da ação (MARTINS, 2003, p. 32).

Hernández (1998, p. 21), ao definir a proposta dos projetos de trabalho, afirma que a ela deve conectar uma tradição que vincule o que se deve aprender na escola

“com as preocupações dos alunos, as questões controversas [...], os problemas que estabelece a ‘realidade’ fora da escola”, nesse contexto o aluno deve ser o protagonista da aprendizagem.”.

Além disso, o autor discute que o sentido do termo “projeto” deve ser vinculado como um processo modificável de uma ideia no horizonte e em diálogo com o contexto, circunstâncias e indivíduos, e o termo complementar “de trabalho” é usado como uma reação à ideia da aprendizagem de versões da Escola Nova que vincula aprendizagem como algo fácil e baseada no deixar fazer, opõe-se, assim, à ideia de aprendizagem apenas por descoberta e alia-se a aprendizagem ao conhecer, fazer, ser e compreender (HERNÁNDEZ, 1998).

Hernández afirma que os projetos podem permitir:

- a) Aproximar-se da identidade dos alunos e favorecer a construção da subjetividade, longe de um prisma paternalista, gerencial ou psicologista, o que implica considerar que o papel da Escola NÃO É apenas ensinar conteúdos, nem vincular a instrução com a aprendizagem.
- b) Revisar a organização do currículo por disciplinas e a maneira de situá-lo no tempo e no espaço escolares. O que torna necessária a proposta de um currículo que não seja uma representação do conhecimento fragmentada, distanciada dos problemas que os alunos vivem e necessitam responder em suas vidas, mas, sim, solução de continuidade.
- c) Levar em conta o que acontece fora da Escola, nas transformações sociais e nos saberes, a enorme produção de informação que caracteriza a sociedade atual, e aprender a dialogar de uma maneira crítica com todos esses fenômenos (HERNÁNDEZ, 1998, p. 61).

Prado (2011), ao falar sobre Metodologia de Projetos (MP), considera essa denominação mais adequada, ao invés de Pedagogia de Projetos, posto que para o autor a impropriedade do uso de pedagogia encontra-se no sentido do termo pedagogia ser uma ciência que trata de forma abrangente de tudo que diz respeito à educação, por esse motivo, ele prefere denominar de MP. O autor afirma que a MP se opõe a aulas expositivas:

A MP contraria não apenas a “rotina quantitativa” da educação tradicional repartida em horas-aula, dias meses e anos letivos, como também se afasta do instrucionismo, modelo de ensino centrado no professor, na linearidade e fragmentação do currículo e nas avaliações formais. A MP busca, na verdade, articular saberes escolares com os da vida real.

Assim, em um processo em andamento e em aberto como é a MP, não há lugar para nossa velha conhecida “aula expositiva”, que se base em dados e informações transmitidos pelo mestre ensinante, considerados verdades não sujeitas à verificação nem dependentes do contexto (PRADO, 2011, p. 106).

Assim, as formas de relação entre as disciplinas curriculares podem se aliar aos projetos desenvolvidos no âmbito escolar, pois o trabalho com projetos não precisa ser usado só como uma ferramenta descontextualizada. É fundamental

discutir o currículo para poder trabalhá-lo a partir das características de um projeto, atrelando a um trabalho cooperativo das disciplinas. Dessa forma a relação dos projetos com as disciplinas deve ser de modo conjunto para auxiliar na contextualização do currículo, combatendo a sua fragmentação e permitindo a organização da informação para auxiliar na construção de conhecimentos que podem posteriormente ser aplicados em novos contextos.

Abrantes (1995) aponta algumas características fundamentais do trabalho com projetos escolares, tais como a possibilidade de se consolidarem como atividades intencionais que possuem um objetivo bem determinado, capazes de envolver os alunos, gerando um produto final que responda ao que foi proposto. Além disso, o entendimento de que os alunos têm autonomia e são corresponsáveis por todo o processo, que deve ser mediado cooperativamente. E, por fim, que se estenda por um período razoavelmente prolongado, com fases, tais como, “escolha do objetivo central, formulação dos problemas, planejamento, execução, avaliação, e apresentação dos trabalhos” (ABRANTES, 1995, p. 62).

Portanto, com base em Abrantes (1995), podemos considerar como projeto escolar toda atividade intencional desenvolvida em um longo período de tempo, pensada para tentar solucionar um problema relevante, que deve ser executado pelos sujeitos / alunos / professores de modo a desenvolver a autonomia dos estudantes que devem chegar a conclusões e estas devem ser apresentadas como um produto final.

Destaca-se a importância de trabalhar com projetos no âmbito escolar, pois, a partir das características dos projetos, uma intervenção pedagógica com projetos nas escolas públicas, especialmente, nas com jornada ampliada, oferece uma possibilidade mais atrativa, para que os alunos aprendam. Auxilia, desse modo, que eles se formem sujeitos autônomos do processo de ensino e aprendizagem ao tentarem resolver situações problemas e construírem seu próprio conhecimento intelectual, cultural e social, ao invés de apenas serem submetidos a mais aulas instrucionistas, nas quais devem decorar assuntos e transcrevê-los em provas.

Apesar da potencialidade da metodologia de projetos, é importante tomarmos o cuidado para que a escola não use os projetos como a salvação do ensino. E, dessa forma, denominar todas as atividades da escola como projetos, fazendo, assim, o uso dessa teoria de forma superficial e rotineira, ao trabalhar apenas conteúdos pragmáticos a partir de projetos, pois a metodologia de trabalho não deve ser usada

como um ferramenta para reproduzir velhas práticas tradicionais apenas com um invólucro que as encoberta parcialmente, sendo na verdade necessário que a mudança seja profunda ao “abordar as áreas disciplinares do currículo como projetos” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 21).

2.2. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nesta dissertação utilizou-se como aporte metodológico o método qualitativo, considerado o mais adequado para este tipo de pesquisa, devido ao seu caráter descritivo, à busca pelas perspectivas dos sujeitos quanto ao objeto de pesquisa e à estreita ligação do pesquisador com o objeto, sendo o objeto de estudo os projetos realizados na escola investigada, uma escola de tempo integral do Amazonas.

Günther (2006, p. 202) afirma que a pesquisa qualitativa possui cinco atributos de pesquisa: características gerais, coleta de dados, objeto de estudo, interpretação dos resultados e generalização. Ressalta que uma característica geral desse tipo de pesquisa é a construção de uma realidade, na qual a “descoberta e construção de teorias são objetos de estudo desta abordagem”. É, também, uma pesquisa baseada em textos, pois a coleta de texto produz outros textos, analisados e interpretados hermeneuticamente. Mayring e Flick et al são citados por Günther (2006, p. 202) ao afirmarem que, na pesquisa qualitativa, o estudo de caso é um ponto essencial em que “o método deve se adequar ao objeto de estudo”.

Utilizamos, portanto, para coletar os dados as seguintes técnicas: entrevista e observação participante. A escolha pela realização de entrevistas foi feita devido à necessidade de obtermos mais informações sobre o objeto de estudo, ou seja, os projetos da escola pesquisada e sobre a implementação e concepção da educação integral. Vale ressaltar que em entrevistas qualitativas “a informação é cumulativa, isto é, cada entrevista, determina e liga-se à seguinte. O que conta é o que se tira do estudo completo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 136).

Foi feita uma entrevista de forma semiestruturada, realizada de forma exploratória, para obtenção de informações dos funcionários e professores antigos da escola, conforme roteiro de entrevista semiestruturado (Apêndice A), optou-se por deixar os entrevistados bem à vontade, pois segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 136) as boas entrevistas apresentam uma riqueza de dados com muitas palavras que revelam as perspectivas dos entrevistados e são caracterizadas “pelo fato de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista”.

Segundo Boni e Quaresma (2005, p. 75) a entrevista semiestruturada pode combinar perguntas abertas e fechadas, “onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal”.

A observação participante foi realizada para obtermos um texto o mais completo e amplo possível da realidade desta escola e de seus projetos pedagógicos, posto que segundo Boni e Quaresma (2005) é adequada para fornecer informações de aspectos da realidade quando se pressupõe a integração ativa do pesquisador com os acontecimentos observáveis.

A abordagem nesta pesquisa foi objetiva, ou seja, quando “o investigador explicita os seus interesses e tenta que os sujeitos que vai estudar cooperem consigo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 115). Assim, entrevistas foram feitas somente após obtermos autorizações por escrito dos participantes, os quais foram 05 professores, todos concursados e com habilitação adequada para ministrar as disciplinas, e 01 funcionária administrativa da escola. Esses foram selecionados por serem os mais antigos da escola, pelo menos desde 2012 até 2018, e, por isso, teriam condições de fornecer informações desde a implementação do tempo integral e sobre os projetos. Vale ressaltar que os respondentes foram referenciados como E, para indicar “entrevistado”, seguido da numeração da sequência da entrevista, conforme Tabela 3.

Tabela 3 – Perfil dos entrevistados na entrevista semiestruturada.

Código Atribuído	Relação com o Contexto	Desenvolve Projeto	Ano de Lotação
E1	Professora de Língua Inglesa	Não	2008
E2	Professora de Ciências	Sim	1999
E3	Professora de Língua Portuguesa	Sim	2010
E4	Professora de Educação Física	Sim	2011
E5	Funcionária administrativa	Não	2000
E6	Professora de Língua Portuguesa	Sim	2011

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

Além disso, os professores, funcionários e alunos foram informados sobre a observação participante a ser feita na escola e qual a finalidade da pesquisa, ou seja, a construção do plano de ação educacional. A observação participante foi feita,

através de roteiro de observação (apêndice B), de dois projetos desenvolvidos no segundo semestre da escola: o projeto da área de ciências e suas tecnologias do III Dia da Família na Escola e a Jornada Literária.

A observação recaiu sobre o desenvolvimento dos projetos, observando o espaço, os projetos, as relações entre os sujeitos e atividades informais, posto que quando foi iniciada a observação os projetos já tinham sido planejados, assim foi preciso complementar as observações com informações fornecidas pelas professoras responsáveis pelo projeto, sobre as fases de planejamento. Assim, utilizou-se para complementação das informações uma entrevista aberta e em grupo com as responsáveis pelo projeto III Dia da Família e outra com as responsáveis pela Jornada Literária, a essas professoras entrevistadas foi atribuído a P, referindo-se ao termo professor, seguido de uma numeração sequencial estipulada arbitrariamente (Tabela 4).

Tabela 4 – Perfil dos entrevistados na entrevista aberta.

Código Atribuído	Relação com o Contexto	Responsável pelo Projeto
P1	Professora de Ciências	III Dia da Família
P2	Coordenadora de área de Ciências	III Dia da Família
P3	Professora de Matemática	III Dia da Família
P4	Professora de Língua Portuguesa	Jornada Literária
P5	Professora de Língua Portuguesa	Jornada Literária

Fonte: Tabela elaborado pela autora.

Entende-se como entrevista aberta a entrevista em que o pesquisador apresenta o tema, e o entrevistado tem liberdade para discorrer, explorando, de forma ampla, uma questão. O entrevistador deve interferir o mínimo possível, e as perguntas são respondidas dentro de uma conversação informal (BONI; QUARESMA, 2005).

Além de ser realizada de forma aberta, a respeito do planejamento do projeto, a entrevista foi realizada em equipe, posto que falariam de um mesmo tema: a fase de planejamento dos projetos pesquisados. Além disso, vale ressaltar que Bogdan e Biklen (1994) afirmam que entrevistas em grupo são uteis para transportar o pesquisador para o mundo do sujeito, além de, em grupo, serem encorajados a falarem do tema de interesse.

É importante destacar que a escola não é identificada por razões éticas, no que se refere à preservação do anonimato das fontes de pesquisa. Por esse motivo, os

nomes dos entrevistados foram substituídos por códigos, e os nomes de sujeitos, quando citados pelos entrevistados nos trechos destacados na pesquisa, foram substituídos por um pseudônimo.

Assim, este estudo de caso foi desenvolvido em três fases, conforme preconiza Marli André (2013): a exploratória, através da entrevista semiestruturada; a de coleta de dados, obtida a partir da entrevista aberta e da observação; e a fase de análise dos dados, feita a partir dos dois eixos de análise, apresentados na seção anterior a metodologia.

Durante a construção deste estudo, foi realizada uma abordagem histórica e descritiva da educação integral, dos documentos normativos que a embasam e da escola estudada, bem como o seu início de funcionamento em tempo integral e o surgimento dos projetos interdisciplinares tendo em vista a observação da pesquisadora e os registros em atas.

Posteriormente, foi realizado o estudo de caso da implementação de atividades e projetos na escola, após ter passado a funcionar em tempo integral, uma vez que, segundo André (2013), esse instrumento é adequado e valioso na investigação dos fenômenos educacionais no contexto escolar em que ocorrem, devido ao contato do pesquisador com o objeto de estudo. Nas palavras da autora:

O contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam. Assim, permitem compreender não só como surgem e se desenvolvem esses fenômenos, mas também como evoluem num dado período de tempo (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Os dados do estudo de caso foram obtidos por meio de entrevista e da técnica de observação participante, utilizando um roteiro de observação com pontos a serem observados de forma bem detalhada, como a rotina da escola, a matriz curricular da escola, a aplicação de uma atividade diversificada, essas informações, após serem obtidas, foram analisadas, possibilitando “reconstruir os processos relações que configuram a experiência diária” (ANDRÉ, 2013, p.97)

Após a coleta de dados, foi possível obter um panorama das concepções dos sujeitos a respeito da educação em Tempo Integral da escola e dos projetos desenvolvidos. Dessa forma, essas concepções indicadas nos dados foram analisadas, considerando os dois eixos de análise: experiências de sucesso e pedagogia de projetos. Compõem, assim, as duas seções de análise desta pesquisa,

“Concepção de Educação Integral em Função do Tempo e Espaço” e “Concepção de Educação Integral a partir de Projetos”, sendo que os achados da pesquisa presentes nessas duas seções, caracterizaram a realidade da unidade escolar pesquisada e as concepções dos professores investigados. Auxiliaram, ainda, na composição da elaboração do plano de intervenção presente no último capítulo desta dissertação, que objetiva traçar um plano de sensibilização para a escola estudada.

2.3 O TEMPO INTEGRAL E SUA RELAÇÃO COM PROJETOS

Segundo Cavaliere (2010, s/p), atualmente “a educação integral é entendida como ampliação de tempos e espaços educacionais, bem como dos compromissos sociais da escola, que se associam às demais políticas sociais e às comunidades locais para a melhoria da qualidade da educação”. Assim, uma forma de tentar atender à ampliação de tempos e espaços de forma significativa na escola pode perpassar pelo desenvolvimento de projetos nas instituições que pretendem oferecer uma educação realmente integral.

Portanto, para embasar a discussão de uma experiência de tempo integral do estado do Amazonas no desenvolvimento de projetos utilizou-se dois eixos como referenciais teóricos: experiências de sucesso na educação integral e a pedagogia de projetos no tempo integral. A partir do primeiro eixo, discutimos sobre o tempo, o espaço e a matriz curricular de experiências em tempo integral, enquanto, no segundo eixo, focamos os projetos desenvolvidos no tempo integral, os conceitos, a implementação e as etapas dos projetos.

A pesquisa sobre o desenvolvimento de projetos no tempo integral surge da orientação da proposta pedagógica das escolas de tempo integral do trabalho com projetos e da inquietação de aprofundar os estudos de como essa proposta se concretiza na prática de uma escola que funciona em tempo integral na rede pública de Manaus.

Posto isso, a seguir ressalta-se a sugestão da Proposta Pedagógica do Tempo Integral do Amazonas no desenvolvimento de um trabalho centrado em projetos interdisciplinares:

Um dos maiores desafios de quem elabora uma proposta pedagógica é articular as atividades de modo significativo, evitando que a prática da sala de aula se reduza a um somatório de exercícios isolados e repetitivos. A proposta de ensino que tem sido defendida como fundamento de ensino e aprendizagem, é a de projetos interdisciplinares, em que as atividades se desenvolvem a partir de um tema, situações conflituosas e situações que caracterizam o baixo rendimento escolar e o que caracteriza esses projetos é o tratamento que é dado ao tema abordado, no sentido de torná-lo uma

questão do grupo como um todo e não apenas do professor ou de alguns alunos (AMAZONAS, 2011a, p. 26).

Os dados apresentados nesta seção foram obtidos a partir de entrevistas a funcionários da escola, conversas com os professores responsáveis pelo desenvolvimento dos dois projetos estudados e das observações desses dois projetos. Esses dados foram analisados a partir dos dois eixos de análise de experiências de sucesso e de projetos.

2.3.1 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM FUNÇÃO DO TEMPO E ESPAÇO

Ao estudar experiências de tempo integral, é fundamental discutirmos a respeito das variáveis tempo, espaço e currículo oferecidos no cotidiano da escola estudada, para a garantia de uma educação plena. Assim, a partir do entendimento da necessidade de se oferecer uma educação integral, surge a proposta de oferecê-la em um tempo integral, sendo, contudo, necessário além de ampliar o tempo, também repensar o espaço e o oferecimento de atividades diversificadas e significativas. Sobre a Educação Integral e sua relação com as variáveis tempo e espaço, Moll (2009) afirma que

Educação Integral implica, então, considerar a questão das variáveis tempo, com referência à ampliação da jornada escolar, e espaço, com referência aos territórios em que cada escola está situada. Tratam-se de tempos e espaços escolares reconhecidos, graças à vivência de novas oportunidades de aprendizagem, para a reapropriação pedagógica de espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local, regional e global (MOLL, 2009, p. 18).

As oportunidades de aprendizagem podem partir das relações e interações dos sujeitos, objetivando a aprendizagem de um currículo. É importante destacarmos, também, que o caráter do currículo não é neutro, posto que o mesmo considera como um conhecimento válido em detrimento de outros. É fundamental, então, que esse currículo seja significativo, “aquele que faz sentido para os estudantes e que é relevante, porque produz aprendizagens que causam impacto na vida em comunidade ou na vida de toda a cidade” (BRASIL, 2013, p.15).

Assim, ao buscarmos informações sobre a opinião dos entrevistados a respeito do tempo integral, todos conceituaram como uma boa proposta para a educação, e revelaram, assim, sua concepção de tempo integral:

“Aí o que a gente visualizou, a escola de tempo integral foi virando depósito de menino, porque os pais sempre têm até hoje esse pensamento de que “vou colocar o meu filho numa escola de tempo integral porque ele vai ter tempo de estudar, e eu não tenho tempo, eu trabalho, e lá ele vai tá bem

assistido, ele vai ter atividade sempre né”, e acaba esquecendo-se de educar esse filho (E2, 2017).

Bom, eu acho muito bom porque as crianças não ficam em casa sozinhas porque muitas vezes os pais trabalham e não tem com quem deixar né, e ficando na escola, é um lugar seguro e que a criança consegue conviver mais com os outros a parte social, né, e também a parte do ensino é melhor (E5, 2017).

Eu acho muito bom, na verdade eu diria até excelente por que os alunos dispõem de mais tempo na escola, o professor pode trabalhar melhor, a escola pode oferecer um leque de oportunidades como oficinas, projetos, desenvolvendo atividades extracurriculares e tudo isso só é possível com a escola de tempo integral, com esse aluno passando a permanência dele por mais de quatro horas, isso faz fluir mais esse estudo deles, o aprendizado melhora e muito” (E6, 2017).

A partir desses relatos, podemos perceber que a educação (em tempo) integral se realiza a partir da concepção de que a escola funciona bem como um espaço de acolhimento seguro dos estudantes, ou, nas palavras de E2, “foi virando depósito de menino”. Nesse sentido, a permanência na escola precisa ser mais valorizada pelos entrevistados, em termos da sensação de segurança que oferece em detrimento do aumento dos tempos, espaços e oportunidades de aprendizagem que a ampliação da carga horária poderia promover. Assim, podemos relacionar essa visão com a exposta por Branco, Daniel e Torales (2009), na experiência de Apucarana, em que os autores observaram que os pais entrevistados consideram a escola como um lugar de cuidado e segurança para seus filhos, sem refletir que a ampliação do tempo pode auxiliar na oferta de oportunidades educativas com base em um currículo mais amplo, que prevê a formação nas múltiplas dimensões do educando.

Essa percepção da escola como um lugar seguro para deixar os filhos também é trabalhada no estudo de Rocha, Silva e Silva (2017). Os autores afirmam que na contemporaneidade, em virtude da necessidade dos pais trabalharem e precisarem deixar os filhos em algum lugar seguro, a escola de tempo integral passa a ser o apoio dessas famílias, de forma que a “preocupação com o conhecimento e desenvolvimento da aprendizagem dos alunos apresenta-se em muitos casos como algo secundário, uma consequência” (ROCHA; SILVA; SILVA, 2017, p. 357). Em contraponto a esse posicionamento, os autores afirmam que, para ultrapassar a configuração de uma escola que funciona “em tempo integral”, as instituições - que tem ampliação de carga horária - precisam oferecer estratégias pedagógicas para aproveitar melhor esse tempo, de forma a garantir aprendizagem ampla e emancipadora e, assim, serem efetivamente consideradas como escolas integrais.

Portanto, é fundamental que a escola integral em tempo integral possa se organizar para oferecer práticas gestoras e pedagógicas que proporcionem aos seus estudantes uma “aprendizagem ampla e diversificada, resgate da autoestima, oportunizando aos alunos alcançarem efetivamente a aprendizagem para que estes possam exercer o pleno exercício de sua cidadania” (ROCHA; SILVA; SILVA, 2017, p. 357).

A fala do E6, um dos docentes entrevistados que atuam na escola pesquisada, se aproxima um pouco mais dessa percepção ao ponderar sobre as oportunidades educativas que a escola pode oferecer a partir da ampliação do tempo escolar. Entretanto, com base na observação e nas entrevistas que compõem o campo desta pesquisa, é possível perceber que essa não é uma concepção partilhada pelos demais docentes e gestores da escola.

Fino (2000) afirma, em sua tese, com base em uma pesquisa etnográfica, haver um desgaste na escola, que possivelmente a tornará obsoleta, caso não se reinvente. Como uma possibilidade de inovação, ele aponta um novo paradigma da construção de comunidades de aprendizagens nas escolas.

Ainda ao falar sobre a necessidade de um novo paradigma para a escola, Fino (2001, s/p) afirma que a escola de hoje “se encontra irremediavelmente ferida”, quando concebida sob a ótica de depósito para que os pais possam trabalhar, não sendo capaz de preparar os estudantes para o futuro nem para o presente, posto que esse ideário centra-se na concepção de tempo integral assistencialista que entende o tempo integral necessário para os mais necessitados, os desprivilegiados, devendo, assim, “suprir deficiências gerais da formação dos alunos; uma escola que substitui a família e onde o mais relevante não é o conhecimento e, sim, a ocupação do tempo e a socialização primária” (CAVALIERE, 2007, p. 1028).

Além dessa questão relacionada à concepção de educação integral compartilhada pelos entrevistados, outro importante dado de pesquisa consolidado na ida à campo diz respeito à percepção de que educação integral em tempo integral só pode ser realizada se houver um espaço adaptado e adequado para tal. Embora as pessoas entrevistadas demonstrem reconhecer que se trata de uma abertura para a ampliação das oportunidades de aprendizagem, fica mais evidente a preocupação com o espaço físico e com a segurança que esse espaço provê para os estudantes.

[...] Em Manaus, tem algumas escolas que são preparadas para o ensino integral, mas infelizmente tem outras que foram adaptadas, e as escolas que foram adaptadas elas têm problemas, que de manhã na verdade ela precisa

ser conteudista e a tarde ela deveria ter outra proposta como dança, música, esporte, de línguas estrangeiras, uma infinidade de outras atividades lúdicas que não fosse tão cansativas para o aluno e para o professor, que o professor a tarde ficaria somente com aqueles alunos que tenham necessidade do reforço escolar, do que foi dado pela parte da manhã e ele não absorveu o conteúdo, a proposta é essa, mas infelizmente nem todas as escolas podem fazer isso porque não tem o contingente suficiente de pessoas para variedades de trabalhos (E3, 2017).

Em decorrência disso, podemos perceber que na fala desse entrevistado, o ideal seria que o “tempo” da escola integral se dividisse em uma estruturação parecida com a organização turno e contraturno: uma escola que em um determinado tempo cumpriria o seu papel primordial de desenvolver seus conteúdos curriculares regidos por uma normativa maior, e na outra parte do tempo integral a instituição funcionaria como um espaço seguro de socialização, em que os projetos e oficinas são associados a atividades extracurriculares, isto é, seriam estratégias de preenchimento do tempo enquanto os estudantes ocupam o espaço da escola. Em outras palavras, as ações a serem realizadas nesse “tempo adicional” seriam implementadas menos em função do currículo (haja vista a ressalva feita às “atividades extracurriculares”, por E6), transformando a escola em “duas”.

Essa organização relatada pelo entrevistado 6 se coaduna com estruturas de outros programas de Educação Integral que organizam seu tempo na perspectiva do turno e contraturno. Como podemos perceber, E3, além de ressaltar que o entrave da educação em tempo integral assenta sobre o fato de terem sido adaptadas, e não projetadas para tal, acrescenta também que, em razão disso, a escola deveria dividir-se em (1) “escola conteudista”, de manhã, e (2) escola com “uma infinidade de outras atividades lúdicas” à tarde.

Para compreender a fala desse entrevistado é importante retomarmos algumas informações importantes relacionadas à implementação da educação integral no estado do Amazonas e também na escola estudada. A primeira orientação normativa estadual que esclarece as ações de educação integral definia claramente a atuação das escolas na organização de turno-contraturno, prevendo que no primeiro turno seriam desenvolvidas disciplinas e atividades referentes ao conteúdo disciplinar comum e as atividades do segundo turno seriam direcionadas à parte diversificada, com a realização das oficinas e aulas de reforço (AMAZONAS, 2008a). A própria escola pesquisada iniciou a organização das suas atividades de educação integral sob essa orientação normativa.

Além disso, essa escola também contou com outra experiência inicial de educação integral, por meio do Programa Mais Educação. Ao indagarmos a respeito do início do tempo integral e dos projetos da época, a entrevistada E2 relata que as primeiras atividades aconteceram em torno do Programa Mais Educação, que tinha como organização curricular a separação entre turno e contraturno. O Programa Mais Educação, além do que foi exposto, também tem outras especificidades, como a prioridade ao oferecimento de aulas de reforço no contraturno:

“Foi o próprio coordenador geral do Mais Educação, falou que nós priorizássemos as disciplinas de português e matemática com aulas de reforço. Como eles ainda não tinham nada assim de escrito, foi dada a proposta e lá tinha o que que tu podia trabalhar. Mas assim, pra gente fazer nós tínhamos que conversar com os professores, perguntar qual era o assunto que eles tinham mais dificuldade pra trabalhar com o aluno, ai a gente passava pros monitores e os monitores trabalhavam naquela deficiência do aluno de português e matemática” (E2, 2017).

Assim, o Programa Mais Educação passou a servir para tentar sanar, através da figura dos monitores, as dificuldades apontadas pelos professores, o que tende a repassar, com os alunos os mesmos conteúdos do turno regular. Assim, é possível perceber que o reforço passa a ser parte do currículo e parte da concepção dos sujeitos. Entretanto, segundo Demo (2007), é necessário que essa concepção da cultura do reforço seja revista, principalmente quanto às tardes de “reforço” na educação integral. O autor pondera que o ideal é que não haja a necessidade de reforçar, uma vez que todos consigam aprender, principalmente, se ficarem o dia todo na escola com oferta de uma aprendizagem adequada. Além disso, mesmo nos casos em que o aproveitamento escolar for baixo é importante que não haja exclusão e que se desenvolvam no mesmo fluxo escolar que os demais da turma.

Ainda ao falar sobre a experiência da organização do Mais Educação no período de implementação do tempo integral na escola pesquisada, E2 relata a seguir sobre distribuição dos horários das atividades:

“Assim, o que dava pra encaixar no horário do almoço a gente encaixava, quando sobrava “ah professora eu não posso vim na hora do almoço” ai a gente deixava pro final de 16h as 17h.

Teve ser humano que disse “ah tem que ser no contra turno” ai o que o diretor fez quando tinha tempo vago a gente encaixava aquele professor, o professor de matemática ele saia da sala e entrava o mais educação de português e matemática.

É porque tu sabe né a gente vai testando, aí teve essa ideia, então vamos fazer assim, vamos ver se dá certo.

Funcionou, mas aí o que a gente via que quando a gente tinha um estagiário bom era muito produtivo, mas quando a gente tinha um estagiário que não era 100 % aí o negócio não andava. Ai não, vamos voltar para o outro horário” (E2, 2017).

Observa-se que a organização do tempo estava pautada na disponibilidade de tempo dos estagiários e com base nos próprios acertos e erros dessa organização. Além disso, nota-se que a própria professora constata que as atividades nem sempre funcionavam a contento, pois, segundo ela, a produtividade dependia da qualidade do estagiário.

É preciso ressaltar, entretanto, que essa perspectiva do turno e contraturno se diverge de forma significativa da proposta atual de organização da educação integral em tempo integral no Amazonas, conforme exposto no capítulo 1 da presente dissertação. A atual proposta Pedagógica e Curricular da educação integral do Estado (AMAZONAS, 2011a) não qualquer referência ou destina tempo e espaço para realização de oficinas ou projetos. Na referida matriz é proposta a ampliação da carga horárias das disciplinas da base curricular comum, indicando que essas disciplinas se organizem mediante a metodologia de projetos. Entretanto, o que se observa, na prática, é que as disciplinas se organizam de forma conteudista e que as experiências com projetos da escola são iniciativas individuais, posto que se a concepção dos atores escolares não muda, não há como mudar as suas práticas. O ponto de vista do professor “aprisionado” também foi destaque nas respostas das entrevistas:

(...) Parecia mais uma prisão, esse era o conceito que eu tinha, por ficar na escola integralmente, aí quando eu cheguei aqui, estava ainda era um processo de escola normal com transição para o tempo integral, era um processo de escola normal.

O professor está aqui pra dar a carga dele de aula, você foi contratado 20 horas de manhã, 20 horas à tarde ou 40 horas, você tem o seu programa pra cumprir, você em momento nenhum foi treinado pra desenvolver projetos, você em momento nenhum foi treinado pra desenvolver vários estilos de arte dentro de uma escola, porque isso não é obrigação sua, porque você se formou em história você tem que saber história, você é formada em geografia, tem que saber geografia (E4, 2017).

Nesse trecho em que E4 destaca sua percepção sobre o ensino integral, sob a ótica do professor, também reforça a sensação em relação aos estudantes, pois, se o professor fica na escola integralmente, o aluno também fica. Segundo Cavaliere (2007, p. 1029), essa percepção da educação integral enquanto prisão insere-se na concepção autoritária do tempo integral, no qual a escola é tida como “uma espécie de instituição de prevenção ao crime”, nessa concepção, vinculada aos antigos reformatórios, há o entendimento de que a escola enquanto prisão “é sempre melhor do que estar na rua”, assim sua “ênfase está nas rotinas rígidas e é frequente a alusão à formação para o trabalho, mesmo no nível do ensino fundamental”.

Além disso, há ainda uma responsabilização velada aos órgãos responsáveis pela formação inicial (tais como faculdades e universidades com cursos de licenciatura) e também aos responsáveis pela formação contínua (como as secretarias de educação, por exemplo). Realmente a formação inicial conteudista e a falta de uma formação continuada que tenha como concepção a educação integral emancipatória, onde a aprendizagem é mais importante do que o ensinar, corroboram com a construção de profissionais instrucionistas, pois conforme afirma Demo (2007, p. 6) professores que se formaram com professores instrucionistas tendem a ter o mesmo perfil, a darem aulas, sem incentivar a pesquisa, o desenvolvimento de projetos e publicações, assim, ao chegarem às escolas integrais, tendo mais tempo darão mais aulas do mesmo, pois estes “só sabem dar aula”.

No entanto, é preciso ponderar sobre o uso do termo “treinamento” (“você em momento nenhum foi treinado pra desenvolver projetos, você em momento nenhum foi treinado pra desenvolver vários estilos de arte dentro de uma escola”, cf. E4), que não se relaciona diretamente com a concepção de formação ou oportunidades de reflexão e revisão da própria prática pedagógica.

Ainda sobre o espaço e o tempo, é possível destacar outro trecho da entrevista de E2, em que essa questão aparece:

Iriam fazer as devidas adaptações na escola. Qual é o projeto piloto de uma escola de tempo integral? Ela tem consultório odontológico, uma sala de informática, uma quadra coberta, uma sala de repouso/descanso, inicialmente né, muito bonito, uma videoteca, uma biblioteca, enfim... Só que a gente não teve nada disso. Ela foi readaptada. A promessa de se ter uma piscina, tudo isso foi prometido. Ela ia ser do lado da quadra, iam construir a quadra coberta e do lado a piscina. Espaço tem, só que ficou só no papel, porque a gente sabe que tudo depende do governo federal, de ser aprovado, enfim. E no papel lá, diz que a quadra do colégio é coberta Material humano suficiente não tem. O ideal seria que voltassem os professores que a gente chamava de inspetores para ficar na hora do almoço. O maior problema das escolas de tempo integral é esse horário do almoço (E2, 2017).

Nesse trecho, o que se destaca é a concepção de que a proposta de educação (em tempo) integral, para dar certo, não pode se basear em “adaptações”, mas em um espaço próprio. Isso decorre do efeito que se criou na rede do Amazonas exatamente por existirem os Ceti⁶ e os EETI⁷. Ao revelar as falhas do processo de adaptação da escola, a pessoa entrevistada faz uma associação direta entre as

⁶ Ceti: Escolas com estrutura arquitetônica e espaços apropriados criados especificamente para o desenvolvimento do tempo integral.

⁷ EETI: escolas com estruturas adaptadas, posto que funcionavam de forma regular e passaram a funcionar em tempo integral.

dificuldades de implementação da política e a falta de espaço físico adequado para realizá-las.

Sob esse aspecto é importante ponderar uma escola estar dotada de mais e melhores espaços não garante o oferecimento de uma educação verdadeiramente integral. Tanto que Elisiário (2017) ao estudar um Ceti da rede de escolas de educação integral do Amazonas, afirma que mesmo com espaços adequados a escola ainda não possui uma rotina de desenvolvimento de projetos interdisciplinares, e há necessidade da melhor utilização de seus espaços. Assim, é importante entender que o uso adequado dos espaços e tempos disponibilizados para a educação integral requer muito mais a construção de uma concepção e um PPP coerente com a proposta da educação em tempo integral do que a ampliação dos tempos e espaços escolares por si só.

Ao destacar o tempo do almoço como sendo “o maior problema” e propondo a volta de “inspetores” como solução para esse problema, evidencia-se, aí, uma concepção de ensino segundo os princípios da vigilância, típica de outras instituições não escolares.

A partir das entrevistas obtivemos os seguintes relatos sobre o projeto de gestão das Salas temáticas:

“Um professor fez um projeto piloto na metade de 2009 para 2010, que cada professor tivesse sua sala, o seu armário, guardasse as suas coisas dentro do seu armário e não ficasse andando para lá e para cá, porque foi falado sobre a questão dos alunos, os alunos ficavam a manhã toda sentados, só numa cadeira, então para eles às vezes, eram entediados, então eles tinham que fazer algum movimento, como sair de uma sala e ir para outra. Como deu certo, para mim foi bom, poxa como eu tenho um monte de coisas podia deixar na minha mesa que ninguém mexia, ninguém tinha acesso a nada. Também, a questão da depredação da escola, eram muitas cadeiras quebradas e isso diminuiu, tinha aquele controle” (E1, 2017).

“É como eu te falei, logo no início quando o diretor trouxe essa ideia aí depois ele levou para a coordenadoria, é lógico que houve muita resistência, a professora Ildete e a professora Vânia foram muito relutantes com essa ideia dele “diretor será que isso vai dar certo?” “esse projeto é novo, é coisa de menino novo” “ah não vai dar certo”, aí ele pegou e disse “Vamos fazer assim, vamos testar aí se não der certo eu prometo pra vocês que a gente retoma” aí a gente “ta bom, se é pra testar vamos testar”, aí começou a funcionar. [...] Então, a gente tinha essa resistência de aí meu Deus, como é que vai fazer, como vai funcionar essa troca. Cada um tinha a sua sala, aí ficava com tempo vago ficava na sua sala. A sala dos professores acabou ficando vazia, mas a gente só se reunia na hora das reuniões, cada um planejava na sua sala, a gente tinha tempo maior, era mais confortável” (E2, 2017).

“Eu lembro que o processo da sala temática foi no meio do ano, 2011, 2012, não lembro direito. Todo mundo tinha medo, era novo, ninguém sabia como ia acontecer, porque ninguém não tinha ouvido falar de sala temática, então teve algumas reuniões para ser decidido” (E4, 2017).

Nota-se nas falas dos entrevistados sobre a experiência de gestão do espaço escolar a partir das Salas Temáticas que a experiência deu certo na opinião dos professores, por gerar maior comodidade aos docentes, que passaram a ter a sensação de pertencimento dos espaços da escola. Podemos perceber essa ideia de pertencimento pelo emprego do pronome possessivo nas falas dos entrevistados. Entretanto, é preciso ressaltar que a ideia inicial dessa proposta não era a sala ser do professor, mas sim da disciplina lecionada, ou seja, a criação de um espaço para desenvolver a aprendizagem das disciplinas, em que os sujeitos poderiam estudar, produzir e aprender imersos em informações para transformá-las em conhecimento.

Quanto há questões pedagógicas, não foi observado nas entrevistas nenhuma fala quanto aos benefícios pedagógicos que essa organização do espaço pode propiciar a aprendizagem dos alunos, como, por exemplo, a criação de espaços mais propícios a aprendizagem por área do conhecimento. Os entrevistados falam apenas que essa nova organização auxiliaria em amenizar o tédio, pois entre um tempo de aula e outro, durante as trocas de salas das disciplinas, poderiam se movimentar.

Outro ponto de destaque é que a partir da nova organização do espaço, os docentes passaram a interagir menos, inclusive realizando seus planejamentos de forma separada das outras disciplinas (“A sala dos professores acabou ficando vazia, mas a gente só se reunia na hora das reuniões, cada um planejava na sua sala, a gente tinha tempo maior” cf. E2), o que não auxilia na produção de planejamentos inter e transdisciplinares, contrapondo-se então as novas tendências de que as disciplinas precisam ser vistas de forma conjuntas e não separadas, posto que segundo Pegorer (2014) um currículo inovador necessita de integração interdisciplinar, posto que o conhecimento faz parte de um macrossistema, interligando-se a partir de diversas áreas, então não há sentido em estudar as disciplinas de forma totalmente separadas.

Em síntese, os dados apresentados nessa seção nos mostram que os entrevistados possuem uma visão do tempo integral como uma educação assistencialista e autoritária, que se diverge da concepção de educação integral sob a ótica democrática, que de acordo com Cavaliere (2007) tem poder emancipatório ao auxiliar na aquisição de habilidades e competências em relação aos saberes adquiridos, proporcionando “uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas” (CAVALIERE, 2007, p. 1029).

Além disso, os dados evidenciam a percepção sobre o espaço físico da escola para a implementação da política como um “depósito” desses alunos, entendendo que a efetiva implementação dessa política precisa de espaço físico adequado - e um espaço novo, renovado e não adaptado. Por fim, os dados apresentados nessa seção também nos mostram que embora os documentos oficiais do Amazonas já apresentem uma proposta de educação em tempo integral que ultrapassa o modelo turno e contraturno, essa perspectiva ainda não alcançou os atores entrevistados na escola.

Logo, é importante refletirmos sobre a importância de que uma escola integral seja construída sob o alicerce de um projeto pedagógico consistente que alie currículo à práticas pedagógicas que façam sentido aos alunos e que os oportunizem aprendizagens significativas, emancipando-os. A simples ocupação do tempo não traz ganhos por si só, pois ao ampliar o tempo sem oferecer espaços de aprendizagens há a tendência, segundo Demo (2007) pode gerar hiperescolarização e práticas escolares instrucionistas e reprodutivistas.

Conforme apresentamos no capítulo um desta dissertação, a escola pesquisada já desenvolve um trabalho com projetos desde que passou a funcionar em tempo integral, podemos observar tais evidências em alguns trechos das entrevistas realizadas. A experiência com atividades diversificadas iniciou-se com a atividade da fanfarra que funcionava no Horário Pedagógico, projeto implementado em 2009:

“Aí veio o teatro e a fanfarra. Eu me lembro muito bem que a fanfarra foi também um projeto piloto antes de começar o Mais educação a professora Celeste trouxe um parente dela lá de Parintins que já trabalhava com fanfarra, como o diretor queria que já tivesse a fanfarra ela disse “diretor eu conheço uma pessoa, se o senhor quiser” ai ele veio pra cá e começou a treinar os alunos” (E2, 2017) .

“Teve também o de outros professores, teve de educação física, aí a partir de 2011 vocês entraram. Aí teve a jornada, aí teve a feira de história, aí teve início daquele projeto de duas professoras, o Geo é Histo, o primeiro projeto deles foi cada um em sala de aula que foi até aquelas perguntas pelo Facebook⁸, teve o projeto de matemática, de ciências e matemática. E agora, o que continua ainda é a jornada, até eu fiz um Projeto de música naquele ano em que os alunos se pintaram, cantaram e falaram sobre a

⁸ No primeiro ano do projeto de história e geografia a temática foi: “os países que já sediaram uma Copa do Mundo de Futebol”, assim, uma das etapas do projeto era uma gincana que os alunos deviam ficar em sala de aula e responder em tempo real a perguntas postadas no em uma página do Facebook criada para essa atividade, elas postavam as perguntas, eles respondiam e elas informavam a resposta correta. As perguntas eram sobre a história ou geografia dos países ou desafios, em que, por exemplo, eles deviam levar o caderno mais organizado da turma, ou uma carta de amor.

música. Como o tempo ficou muito curto já não deu para fazer nos outros anos" (E1, 2017).

Assim, confirmamos que a experiência com atividades diversificadas se iniciou com a atividade da fanfarra. Em 2010, esse mesmo Horário Pedagógico se converteu em tempo e espaço para desenvolvimento das oficinas de reforço do Mais Educação, implementado a partir deste ano na escola.

É possível perceber que os projetos passaram a acontecer em maior intensidade e com um caráter mais pedagógico na escola a partir de 2011, após a lotação de dois professores novos que criaram o projeto Grécia Antiga, Aniversário da Escola e Projeto de dança. Segundo relato da professora E4, o interesse em desenvolver projetos durante a sua disciplina se relacionava a dificuldade da mesma em se adaptar com a ampliação da jornada escolar e organização da escola na proposição da educação integral:

"O que eu lembro assim, quando eu cheguei na escola, tinha todo esse processo de transição, a escola tinha acabado, estava integral há pouco tempo, eu não entendia o que era integral, tive que me adaptar, o corpo de professores, como eu disse, era outro tipo de corpo de professores eles prezavam muito a questão da qualidade de ensino no sentido do conteúdo e não gostavam de projetos.

[...] parecia mais uma prisão, esse era o conceito que eu tinha, por ficar na escola integralmente.

Cheguei, estava próximo ao aniversário da escola, cheguei em fevereiro de 2011, me apresentei, e em março era o aniversário da escola, e o pessoal discutindo o que nós vamos fazer, ah nada, vamos fazer nada e tal, a gente compra um bolo pra festejar na sala de aula, aí eu olhei aquilo, e fui lá com o diretor e perguntei dele se ele se importava de eu fazer um evento em homenagem ao aniversário da escola" (E4, 2017).

Em 2012, novos professores recém-concursados foram lotados na escola, dentre eles uma nova docente de Língua Portuguesa que, junto com outra docente da área, deram início ao projeto da Jornada Literária. Em 2013, com o sucesso obtido pela Jornada (conforme dito por E6), os recém-chegados professores em conjuntos com os demais de suas disciplinas também optaram por realizar projetos vinculados às suas disciplinas e carga horária. Foi, então, que surgiram a "Feira de Ciências e Matemática" e a "Feira de História e Geografia":

Eu creio que o que motivou [o início dos outros projetos] foi o sucesso que teve a jornada uma viagem ao Amazonas, foi um sucesso e foi a primeira vez que a escola teve um evento de grande porte simultâneo com todas as turmas, [...] pelo que eu ouvi as pessoas comentando, foi a primeira vez que teve um evento onde paramos a escola por 3 dias, nesse sentido das aulas convencionais, pois paramos três dias em torno da literatura e isso para mim foi significativo, você tem uma escola durante três dias com eventos literários e foi dialogando com todas as disciplinas, com essa coisa do conhecimento muito seccionado, muito partido isso não é certo principalmente a literatura

que envolve complexidades humanas a de dialogar com as outras disciplinas as coisas não podem ser separadas assim, eu creio que isso chamou bem atenção e no outro ano os outros professores se motivaram a fazer também e trabalhar com projetos (E6, 2017).

Em 2016 surgiu a Gincana do Conhecimento na tentativa de ocupar o espaço dos projetos Jornada Literária, Feira de Ciências e Matemática e Feira de História e Geografia, que foram descontinuados no ano de 2015. Em 2017 teve início o desenvolvimento do Projeto “Dia da família na escola”, demandado pela coordenadoria distrital de educação 03. O desenvolvimento dos dois projetos durante o segundo semestre de 2017 foi acompanhado por essa pesquisa, por meio da observação participantes. Os apêndices C e D desta dissertação apresentam o relato da observação participante.

Apesar do desenvolvimento de vários projetos desde 2009 nota-se a necessidade uma reflexão a respeito do desenvolvimento desses projetos nesta escola de tempo integral. A principal consideração advinda das informações obtidas nos relatos dos entrevistados e na observação dos projetos “Jornada Literária” e “Dia da Família na escola” foi a existência de um movimento de personalização da autoria dos projetos, de forma que eles não são considerados uma proposta pedagógica da escola, mas sim como ações de responsabilidade dos docentes que conduzem os projetos. Podemos perceber esse posicionamento na fala do E2 sobre os projetos que foram descontinuados:

Eu vou te ser sincera, não, porque assim eu sabia que era desenvolvido o projeto, mas não procurava me intrometer como é que era feito e tudo. Eu lembro que a professora Gardênia fazia realmente com a professora Madalena, mas não me recordo como é que era mesmo porque era um projeto das professoras (E2, 2017).

Portanto, como o projeto era de outro docente, a mesma não soube dar maiores informações, até porque, como a entrevistada pondera, ela “não procurava” se “intrometer”, evidenciando assim que os projetos em sua maioria são realizados normalmente de forma isolada, pois antes do processo de descontinuação de projetos só a Jornada Literária envolvia várias disciplinas. Na fala de E4, a seguir, percebemos de forma ainda mais marcante que os projetos eram personalizados:

Na época até, no 2º ano quando o pessoal viu o desenvolvimento da poesia, foi segundo ou terceiro ano, os coordenadores da Seduc sugeriram até que eu fizesse um livro de poesia, que a Seduc daria apoio, e tal, mas isso a gente nunca levou para a frente, mesmo porque o projeto terminou na sua terceira edição por conflitos dentro da escola. Então o projeto foi extinto. Eu extinguí o projeto. E eu entendo até hoje e que o projeto é meu e que eu desenvolvo

dentro da escola porque a ideia está dentro da minha cabeça, então se foi eu que criei o projeto é meu, só está na escola porque eu desenvolvo, e eu vou retificar, o projeto é meu (E4, 2017).

Ao falar sobre o projeto do Aniversário da Escola, criado por E4 para comemorar a data de sua criação, em que havia concurso de bolo, poesia, desenho e sala ornamentada, percebemos que a professora entende que o projeto é dela.

Essa concepção dos projetos de forma personalizada, vinculados diretamente à figura do docente responsáveis, é contrária a concepção dos teóricos sobre o desenvolvimento de projetos. Segundo estes o trabalho com projetos pressupõe cooperação constante entre as disciplinas, devido a limitação das disciplinas e trabalho em equipe (CORDIOLLI, 2002; ABRANTES, 1995; HERNÁNDEZ, 1998; PRADO, 2011). Portanto, conforme defende a proposta pedagógica do tempo integral do Amazonas, é fundamental que o trabalho com projetos seja uma questão de grupo (AMAZONAS, 2011a) e não individual, logo, se os professores trabalham juntos é importante que tenham um mesmo objetivo e, se possível, como destaca Prado (2011), as disciplinas devem conservar uma palavra-chave – o projeto comum.

Além disso, sob essa perspectiva de projetos, Hernández (1998, p. 50) afirma que os professores que trabalham com projetos, principalmente a partir de um currículo integrado, são mais flexíveis quanto ao uso do tempo e do espaço, “rompendo os limites do dentro e do fora da Escola” e trabalham de forma cooperativa, “e não cada docente em sua sala, e em sua disciplina”.

Ainda segundo a E4, a razão da descontinuidade do projeto se relacionou a um conflito com novos docentes que se envolveram no desenvolvimento do projeto Aniversário da escola, conforme explicitado nos relatos seguintes:

“Então, esse conflito foi gerado pelo grupo já em 2012/2013 começaram a atribuir nota que é o que eu digo, foi essa equipe que criou essa intriga em 2012, porque eles achavam que se eles iam ter que conduzir o trabalho, fazer alguma coisa, eles tinham que atribuir uma nota e foi quando eu fiquei resistente ao projeto, primeiro que já interferiram querendo dar nota que o aluno ia fazer simplesmente pela nota, não mais pelo formato disso, foi onde começou o problema do bolo, a verdade é essa, foi aí que começou, geraram uma questão de atribuir nota por uma coisa que não valia nota” (E4, 2017).

“Quando começou a proposta da professora que idealizou, foi legal, não tinha aquela coisa da competição, mas quando começou a competição aluno era uma coisa, mas quando começou a competição professor aí virou briga de cachorro grande. É difícil quando você toma aquilo pra si, você cai de cabeça naquilo, acha que aquilo vai ser a tua vida e o outro não vê da mesma forma, começa a botar defeito, aí o professor começa a ficar chateado e essa chateação faz com que ele desista” (E2, 2017).

O conflito então foi gerado porque os professores novos na escola passaram a cooperar com o projeto, auxiliando suas turmas conselheiras e, assim, passaram a atribuir nota às atividades do projeto. No ano seguinte passou a haver maior competição entre os professores que auxiliavam suas turmas, tanto que foi preciso que E4 fizesse um regulamento com as regras dos concursos para os professores, posto que alguns argumentavam que quando ela explicava as regras para os alunos, algumas turmas não sabiam explicá-las aos seus conselheiros, então, a competição entre os docentes se intensificou.

Prado (2011, p. 120) complementa que o papel do professor ao trabalhar com projetos deve ser o de “orientar, dialogar, provocar a reflexão dos alunos, propor comparações e relações, enfim, dar sentido (científico e metodológico) ao processo” e, acima de tudo, deve se colocar como aprendente ao lado do aluno, em uma “aprendizagem horizontalizada” e estabelecer uma relação de “diálogo aberto e sincero, em um clima de amizade e confiança, que favorece a aprendizagem e o reforço dos conceitos atitudinais”.

Outro sujeito importante na pedagogia de projetos são os alunos, segundo (Prado, 2011, p. 122) eles possuem:

Um papel central. São os principais agentes, protagonistas do processo, pois devem construir seu próprio caminho para chegar ao conhecimento, por meio de atividades desafiadoras propostas no intercâmbio com colegas, professores, coordenadores, suporte teórico, mediante observação, intuição, tentativas, erros (construtivos) e acertos.

Portanto, como na pedagogia de projetos uma finalidade é a Aprendizagem do aluno, logo este torna-se o protagonista do processo, desta forma, a competição entre professores não deve ser algo central no desenvolvimento de um projeto, uma vez que isso em nada colabora com a aprendizagem do aluno, ao contrário, o corpo docente deve unir forças em favor dessa finalidade.

Além disso, se uma das características da pedagogia de projetos é a cooperação, e outra o seu caráter interdisciplinar e transdisciplinar. Então é necessário que o corpo docente da escola esteja em um clima harmonioso e desenvolvendo o trabalho sem conflitos, de forma que todos os professores estejam focados nesse mesmo objetivo: o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Portanto é fundamental que os professores trabalhem em um clima de harmonia e amizade, não somente com os alunos, conforme afirma Prado (2011), mas também com os professores.

Outro ponto de destaque é a questão da atribuição de nota no projeto do aniversário da escola e no projeto da Jornada Literária (conforme Apêndice D). Percebe-se nos dois casos que a atribuição de nota nesses casos não é vinculada a concepção da avaliação de projetos, uma vez que a avaliação não está servindo como um diagnóstico para auxiliar na construção da aprendizagem dos estudantes, opondo-se as ideias de Prado (2011) a respeito das avaliações no contexto da pedagogia de projetos, servindo apenas para atender um caráter burocrático do sistema de ensino.

Para os autores o importante não é a solução do problema, mas sim o processo do aluno chegar à solução, pois a “aprendizagem não ocorre porque se achou a solução, mas no processo de busca” (PRADO, 2011, p. 115). Desta forma, a avaliação no projeto deve acontecer durante o processo de projeto e não se concentrar em avaliar o produto final.

Segundo Luckesi (2012, p. 33), a definição mais adequada para avaliação é a de julgamento de valor sobre manifestações da realidade a partir critérios estabelecidos, nos quais o avaliado tem um melhor posicionamento quanto mais se aproxima desses critérios. Ela deve conduzir a uma “tomada de decisão” sobre o avaliado. Segundo o autor, a avaliação pode se tornar autoritária quando assume a função classificatória que não auxilia no crescimento e desenvolvimento do educando, pois torna-se um instrumento estático e estigmatizante. Já a avaliação com função diagnóstica auxilia o desenvolvimento, posto que determina o ponto em que o avaliado se encontra quanto aos critérios estabelecidos e se estabelece uma perspectiva até o ponto que se pretende alcançar.

Prado (2011) volta seu olhar principalmente para a aprendizagem, em detrimento no ensino, enquanto um processo que engloba interações com outros sujeitos e com o entorno, através de práticas que geram “desequilíbriações”, propiciem “equilíbriações”, auxiliando assim na construção do conhecimento. Apesar de não acreditar no construtivismo puro, ele entende que há a necessidade de certo instrucionismo, ou seja, entende a necessidade do ensino, porém que o mesmo contrapõe ao professor como o centro do processo de ensino. Sob essa perspectiva da ênfase na aprendizagem.

Assim, o autor afirma que todo processo de aprendizagem deve andar ao lado da avaliação e em hipótese alguma a avaliação ao se trabalhar com projetos a partir de problemas pode ser classificatória punitiva, nem burocrática. Desta forma deve ser um processo que auxilie o orientador do projeto a acompanhar o aluno, a tomar

decisões, superar obstáculos e dificuldades. Portanto, o mais adequado seria uma avaliação processual, contínuo e por competências, consistindo em uma “autoavaliação, de uma avaliação da equipe, dos professores e coordenadores, ao longo de todo o processo”, a partir de critérios anteriormente acordados que devem aferir as competências do “saber pensar” e “saber-fazer”, considerando que o sujeito está em constante mudança toda resposta é parcial e provisória, então não é coerente avaliar um único momento, muito menos só o produto final, já que a ênfase deve ser no processo da aprendizagem e não no final (PRADO, 2011, p 185).

Por fim, Prado (2011) considera que no desenvolvimento de projetos a atribuição de notas não é uma prioridade, conforme podemos observar:

Na MP, atribuir notas ou conceitos, apesar de algo necessário por força das normas que regem o sistema educacional brasileiro, não é a prioridade. O que importa é os atores coletivamente compreenderem o processo e alcançarem níveis mais complexos de aprendizagem no decorrer de um processo em aberto à incerteza e ao indeterminismo (PRADO, 2011, p. 193).

Portanto, podemos definir que a avaliação enquanto nota ou conceito acaba sendo uma formalidade de um sistema educacional antiquado e que não considera a possibilidade de uma aprendizagem baseada no construtivismo, um sistema centrado no tradicionalismo, no conteudismo e instrucionismo. Espera-se que essa configuração atual de sistema seja modificada no futuro, e no contexto de mudança da educação pública e integral do Amazonas, se aposta no desenvolvimento da pedagogia de projetos.

Nesse contexto apresentado, a discordância com relação à forma de condução das atividades do projeto e na dificuldade de relacionamento entre os docentes culminaram, no ano de 2016, na descontinuidade da maioria dos projetos desenvolvidos na escola em reunião do conselho escolar. Sobre essa reunião, E4 diz:

“Eu consigo lembrar da reunião que teve uma votação que não haveria mais esses projetos, eu lembro que de ciências não iam dar continuidade, se não me falha a memória. Eu lembro que foi por falta de tempo, que atrapalhava as aulas, que o calendário daquele ano estava apertado, que atrapalhava questão de prova. Não sei direito, mas que não ia ter recursos, que o projeto era dispendioso, que o projeto gera um custo, foi o que eles argumentaram” (E4, 2017).

Assim, a descontinuidade de três projetos foi decidida em reunião, sob a alegação de falta de tempo, o que acabava prejudicando as aulas e as provas e por falta de recurso. Sobre a questão do tempo sabemos que esse não deve ser um problema no tempo integral, posto que conforme a matriz curricular do tempo integral,

as disciplinas possuem mais horas do que no tempo regular, horas essas que deveriam ser utilizadas para desenvolvimento de projetos, conforme pondera a proposta pedagógica das escolas de tempo integral (AMAZONAS, 2011).

Além disso, essa professora afirma que a descontinuidade dos projetos estaria ligada à chegada de uma professora oriunda de uma escola militar e/ou ao comodismo dos professores, conforme podemos notar a seguir:

[...] ela veio com uma visão muito militarista de achar que os projetos não é estudo, então ela começou a disseminar essa ideia e vários professores, eu acho, até o diretor falou que a Escola Altair não estava estudando, que a escola passava o ano todo em projeto e os alunos passavam o ano todo sem fazer nada.

Os projetos vêm bem a calhar nesse contexto da escola de tempo integral, mas aí houve isso, os professores sejam por achar que era comodismo, ia ficar mais cômodo, só numa aula, vamos dizer convencional, ou seja por influência de alguém que veio de outro ritmo que era um ritmo militar que tem lá suas vantagens, também inquestionáveis, mas que é outro contexto, o contexto militar é outro, que o ritmo militar não se aplica escola de tempo integral (E6, 2017).

Percebemos, portanto, a concepção da maioria do corpo docente de que os projetos são atividades em que os alunos deixam de estudar, saindo de uma rotina de aulas expositivas e passando a uma rotina de construção do seu conhecimento com mais liberdade para circular pela escola. Segundo o E6, essa era uma rotina que gerava incômodo a alguns professores na medida em que movimentam a escola, e mudavam sua rotina:

Ás vezes havia deslocamento dos alunos da sala de aula ficava no corredor pintando painel, ensaio, alguma coisa assim e isso chegou a irritar alguns professores e achar que isso aí os alunos estavam perdendo tempo que deveriam estar estudando (E6, 2017).

Diante dessa realidade, apesar dos argumentos apresentados em reunião de que os projetos deviam ser descontinuados por falta de recurso e por falta de tempo que prejudicava o conteúdo, é possível perceber que mais variáveis estariam atreladas a essa descontinuidade, ligados a concepção do desenvolvimento de projetos.

Apesar da decisão tomada em reunião no ano de 2016 pela descontinuidade dos projetos, somente dois deles foram descontinuados. A Jornada Literária e a Mostra de dança aconteceram no ano de 2016 e 2017. No que se refere à razão da continuidade, as entrevistadas responderam:

“Só permaneceu por causa das professoras que lutaram para que aquilo ficasse, mas se fosse numa votação geral muita gente estava botando para trás “não, porque é desgastante e cada ano que passa tem muita coisa pra

fazer e vai cair o rendimento". Tudo isso contribuiu, mas [o projeto Jornada Literária e Projeto de Dança] só ficou realmente porque duas professoras de língua portuguesa⁹ e a de educação física¹⁰ quiseram. Uma das professoras de língua portuguesa não está mais na escola, mas a outra continuou com o projeto, mas se não fosse isso, se não abraçassem a causa não tinha nada" (E2, 2017).

"O motivo pra esses projetos¹¹ serem continuados é o interesse do próprio professor que o desenvolve, como já foi dito anteriormente foi feita votação, então pela equipe o projeto não existe, porque dá trabalho, ou então porque as pessoas não tem prática ou não gostam de desenvolver projetos, ou tem dificuldade, ou gera os conflitos, então não dá pra continuar né, então quem insiste na continuidade é o professor e da gestão que apoia, porque esse projeto da jornada tem que ter o apoio da gestão" (E4, 2017).

Assim, percebe-se que esses dois projetos que foram continuados também são associados a professores, portanto, personalizados. Nota-se que apesar das razões na reunião apontadas para a descontinuidade terem sido a falta de tempo e de recurso, E4 aponta outras razões, revelando assim razões mais coerentes com o contexto para a tomada de decisão, da maioria, pelo fim dos projetos de maiores destaque na escola.

Considerando os problemas que a associação de projetos à determinados professores geram, tais como, os conflitos que podem surgir e a descontinuidade dos projetos, é fundamental que a escola comprehenda que, na concepção de projeto, a autoria deve ser coletiva, posto que este deve ser realizado para resolver um problema da maioria, com um objetivo coletivo. Assim, o desenvolvimento deve ser cooperativo, conforme afirma Abrantes (1995), inclusive aliando o máximo de disciplinas, através da inter e transdisciplinaridade, de forma que o currículo não seja apenas um conhecimento fragmentado (HERNÁNDEZ, 1998). A entrevistada E6 concorda que é importante que o projeto seja entendido como da escola:

Os projetos não podem ser assim, ah é um projeto da professora Raimunda, [...] não, tem que ser um projeto da escola. Claro não se pode negar a iniciativa a autoria, a iniciativa foi da professora fulana, autoria foi da professora fulana, mas quando a escola abraça o projeto, ela dá uma alavancada melhor ao projeto, tem que ser um projeto da escola, uma proposta da escola, pode estar constando no PPP, porque as pessoas mudam e o trabalho continua a professora Salete morreu e o trabalho dela não deu continuidade, não havia nada registrado, era uma coisa particular dela e todo mundo ficou sentindo falta das coisas que ela fazia (E6, 2017).

⁹ A entrevistada faz referência ao Projeto Jornada Literária, conduzido pelos docentes de Língua Portuguesa.

¹⁰ A entrevistada faz referência ao Projeto de Dança, conduzido pela professora de Educação Física.

¹¹ A entrevistada faz referência aos projetos Jornada Literária e a Mostra de Dança.

Além disso, a respeito do currículo, percebe-se que os projetos com caráter pedagógicos executados na escola são extracurriculares, o que pode gerar a percepção de atrapalharem as aulas dos demais professores, conforme podemos notar nos trechos sobre a Jornada Literária:

“Eu vou falar só sobre a Jornada, o projeto de dança eu não sei nada sobre esse projeto, a jornada agora na última semana é que eles se empenharam, pois já fazia um mês que a professora Katarina estava trabalhando nisso, ela não tinha nenhum retorno. Algumas vezes atrapalhou, porque tem que ceder o aluno, uma ou duas vezes, para fazer tal coisa, se é alguma coisa de pintura, alguns alunos têm que sair de sala, eles perdem assunto por não ter copiado” (E1, 2017).

“A questão do ponto negativo eu penso que é a questão da construção do dia que você tem que formatar querendo ou não você tem que parar 3 dias, eu penso que poderia parar só 2 dias” (E4, 2017).

“Aí também entra o Pibid, que eles começam a dar as oficinas, aí nós cedemos uma aula, nossa para eles, ela cede uma de gramática e uma de produção textual, é cedida para eles, claro que também nós participamos. Queira ou não queira a gente acaba... eles podem ficar sozinhos no Pibid, ficam lá só, mais claro que depois nós vamos perguntar como é que estão as coisas, como é que está fluindo. No primeiro momento o pessoal do Pibid, assim, eles não iam falar do telefone, eles iam falar do meio de comunicação, qual a função do meio de comunicação? O que é?” (P4, 2017).

Essa percepção de que os projetos atrapalham o currículo pode ser notada em alguns discursos por ter que “ceder” o aluno, ceder aula, ou ter “parar” três dias, isso acontece porque os projetos não são associados aos currículos e porque são executados de forma solitária, sem interdisciplinaridade. Assim, por não entender o benefício proporcionado pelo projeto e por este não ter vínculo com sua disciplina ou com o currículo das demais disciplinas, a execução do projeto torna-se um problema para os demais professores. Essa percepção de que os projetos atrapalham os conteúdos também pode ser notada no trecho “ou tu vais trabalhar o projeto para apresentar uma coisa boa ou tu vais trabalhar o assunto, conteúdo, pra eles também se saírem bem na prova” (P4, 2017). Isso poderia acabar transformando o projeto num estorvo para a escola caso não seja feita uma relação do projeto com o currículo.

Nesse contexto, devido ao fato de que a disciplinas não estavam trabalhando de forma conjunta, interdisciplinar em torno do projeto, os professores têm essa percepção de prejuízo. Entretanto, E6 afirma que a escola para em torno da literatura e que considera isso significativo. Portanto, percebemos que esse parar não é no sentido de estagnar, ou seja, de não realizar nenhuma ação, ao contrário, na verdade, a escola não está parada, ela está com outro enfoque,

Além dos aspectos citados, explicitamos que o desenvolvimento do trabalho de forma solitária tende a gerar sobrecarga, conforme podemos observar. a seguir:

“Porque o professor na verdade é quem trabalha mais porque ele quer ajudar a turma. Você é testemunha, quantas vezes a gente saia daqui meia noite, ainda mais nas jornadas literárias, essa jornada foi mais light, mas as outras a gente fica aqui oito, nove, dez, meia noite” (E2, 2017).

“Isso aí falhou, porque todo mundo deixou a responsabilidade para os professores de língua portuguesa e nós somos duas professoras de língua portuguesa, professora de interpretação textual e professora da contextualização gramatical, então só duas professoras para tratar em oito salas e ficar responsável, eu acho assim que foi muita foi uma carga muito grande e que deveriam contemplar todas as áreas afins Por que poderia estar envolvido história e geografia poderia estar envolvido arte metodologia, inglês todas as áreas poderiam juntar eu acho que o trabalho seria de uma aprendizagem muito maior em relação a isso, mas infelizmente é o primeiro ano que acontece isso, né? Teve um momento que eu me entreguei de corpo e alma para a jornada porque eu via que não ia acontecer naquele momento, a gente percebe que tudo está sendo contra alguma coisa acontecer, porque ninguém estava arregaçando as mangas a não ser nós professores de língua portuguesa mesmo, teve uma hora que a gente falou bora arregaçar logo a manga senão não sai, aí foi depois de tudo feito valeu a pena. O orgulho de saber, por mais que você julgue assim claro que nada é cem por cento, mas só de ver tudo já pronto e as pessoas indo visitar” (E3, 2017).

Desta forma, Prado (2011) destaca que, nas relações inter, multi e transdisciplinares, há noções-chave que devem ser conservadas, “a cooperação; melhor, objeto comum; e, melhor ainda, projeto comum”. Portanto, cooperação, relações entre disciplinas, uma vez que o nosso atual sistema de ensino ainda não permite o currículo integrado defendido por Hernández (1998), e a elaboração de um projeto político pedagógico, em torno das concepções da pedagogia de projetos e da educação integral, são pontos importantes de serem discutidos, pois auxiliam na mudança da educação de tradicional para construtivista.

Uma grande dose de humildade, baseada no reconhecimento da complexidade intrínseca ao processo. De fato, é preciso abandonar as crenças cristalizadas, reconhecer-se e aceitar-se estar sempre a caminho, rumo ao limite do possível (PRADO, 2011, p. 103).

Quanto ao primeiro projeto observado, “Dia da Família na Escola”, este projeto foi implementado de forma “top down” (“esse é um projeto estabelecido pela Coordenadoria Distrital de Educação”, cf. APÊNDICE C), ou seja, foi determinado por instância superior ao cerne do processo educacional, vale ressaltar que segundo Brooke (2012), ao discutir sobre a forma de implementação de reformas, diz que esse tipo de implementação tem muitas chances de não funcionar.

Além da determinação da realização da atividade, a Coordenadoria Regional de Educação também estipulou no desenho do projeto um trabalho em conjunto de professores de diferentes disciplinas que fizessem parte da mesma área de conhecimento. De uma maneira ou outra, esses professores tiveram que se organizar para pensar o projeto juntos, um incentivo para desenvolver os projetos de forma interdisciplinar.

No mesmo caminho, apesar de ter sido determinado, inclusive quanto aos temas a serem abordados, os professores acabaram participando do processo de decisão dos temas, pois na segunda e terceira edição projeto os docentes decidiram trabalhar apenas com a temática que consideraram mais significativas (“coordenador também explicou que o tema foi escolhido devido a sua relevância no contexto dos alunos” e “optaram dar maior abrangência ao tema do tabagismo, ampliando-o ao estudo de outras drogas lícitas e ilícitas” conforme APÊNDICE C).

O tema escolhido, drogas, foi escolhido por ter uma relação de maior proximidade com a disciplina de Ciências. Assim, na intenção de tentar criar uma proximidade também com a área disciplinar de matemática, os professores decidiram aplicar um questionário levantando informações sobre o uso de drogas, de forma que os dados seriam analisados matematicamente. Porém, é importante esclarecer que não foram os alunos os responsáveis por tabular, criar os gráficos e analisar os dados oriundos dos questionários aplicados. Os professores que o fizeram, os alunos apenas apresentaram o banner que já os foi entregue pronto. Portanto, a matemática foi envolvida só na perspectiva dos professores. Assim, a oportunidade de trabalhar um conteúdo matemático do currículo oficial, aliando-o com a realidade dos alunos a respeito do uso de drogas e de trabalhar, conforme preconizado Prado (2011) acabou não se efetivando.

Percebe-se que a escolha por um tema, a partir da intenção de abordar com maior profundidade o tema escolhido em detrimento dos outros, demonstra um nível de autonomia dos professores e a concepção dos que coordenaram o projeto quanto a necessidade do “currículo ser extensivo”, o que corrobora com Demo (2007) que defende que nas escolas integrais o currículo seja centrado na aprendizagem e não seja centrada apenas em repassar conteúdos o que corresponde também a concepção da pedagogia de projetos que centra-se também na aprendizagem.

Em relação a autonomia dos alunos no processo decisório do projeto, próximos que há a preocupação de que todos os alunos participassem apresentando algo na

culminância, entretanto essa participação não ultrapassa a função destes como executores, portanto há um paradoxo na medida em que se entende a necessidade de todos participarem, entretanto, há uma perpetuação das decisões estabelecidas de “cima para baixo”, formando um encadeamento, a coordenadoria decidiu que as escolas deviam implementar e os professores decidem sozinhos como será feito e os alunos acabam sendo os executores do que foi decidido, portanto é necessário que essa questão da autonomia dos alunos seja ainda bastante discutida na escola pesquisada, pois segundo Prado (2011) os alunos precisam fazer parte da construção dos projetos, precisam ser autônomos, portanto esse ainda é um desafio a ser vencido pela escola.

Além disso, ao indagarmos a respeito da avaliação desse projeto, a E4 afirma o seguinte:

“O dia da família na escola eu penso que é um projeto que ele é construído aos poucos, ele não é uma coisa que bum, a família está dentro da escola... Esse foi o primeiro ano, para o primeiro ano pra construção que foi feita o número de pais que apareceram na escola eu penso que contemplou, porque se aparece um pai que nunca apareceu e se tu convida vinte pais e um pai vai, ou dois pais vão, você atingiu o objetivo, não foi atingido cem por cento, mas foi atingido, que era levar a família pra escola. É uma construção árdua, toda escola tem dificuldade de levar o pai para a escola. É positivo naquele sentido que a gente fala, o pai tem que ser parceiro da escola, a gente não consegue trabalhar sozinho, só o professor ou só o diretor, se a família não ajuda dentro da escola fica complicado, os pais tem que ser parceiros da escola, então se a proposta do projeto família na escola, essa parceria é trazer essa união, essa aproximação é um processo que vai sendo construído, que tem que ser cada dia, até conseguir atingir um contingente de noventa por cento, porque cem por cento ninguém nunca atinge” (E4, 2014).

Assim, percebemos que o mesmo é considerado importante para a escola devido a relevância da parceria escola e família, mas seu resultado é considerado lento e gradual, o que pode contribuir para a sua descontinuação futuramente, caso os resultados demorem a aparecer ou a coordenadoria não o exija mais.

Nesse projeto são desenvolvidas apenas as fases de planejamento e desenvolvimento, não sendo realizada a fase se síntese definida por Hernández (1998) como importante num projeto de trabalho. Além disso, quanto as fases de um projeto que Prado (2011, p. 111) sintetiza-as em três fases: (i) planejamento, onde se define o problema, etapas, tarefas, recursos, cronograma, estratégias e solução do problema; (ii) desenvolvimento, nessa fase é realizada a pesquisa teórica, a ida a campo, aplica-se as estratégias e ações para tentar chegar a solução do problema; (iii) e síntese ou sistematização, na qual reflete-se sobre o caminho percorrido,

resultados, hipóteses e produz-se um texto com dados e informações. Observamos que o projeto não realiza a fase de síntese, sendo essa fase importante na pedagogia de projetos, Hernández e Ventura (1998) definem-na como a realização de um dossiê de síntese dos aspectos de um projeto de trabalho, utilizando um índice que vai sendo construindo ao longo do processo, a organização e ordenação dos materiais reunidos, a partir do índice final, constituindo como um componente de avaliação formativa do Projeto. É nessa fase que a aprendizagem construída pelos alunos se torna evidente, assim, sem a realização dessa fase o projeto torna-se incompleto e frágil, pois acaba centrando-se no que será apresentado aos pais e não no que os alunos estarão aprendendo.

Portanto, o projeto do Dia da Família pode ser um forte candidato a ser descontinuado caso todos os desafios que precisa transpor não sejam vencidos, tais como: decisões centralizadas nos professores, ocasionando falta de autonomia dos alunos no poder decisório; extracurricularidade; resultados apenas a curto e médio prazo; não desenvolvimento de todas as fases de um projeto; e o não envolvimento de todos os alunos.

Já ao observarmos o projeto da Jornada Literária foi possível notar um movimento de responsabilização e participação discente por meio da figura do gestor da turma, considerados como monitores (conforme Apêndice D). Eles não fizeram parte das reuniões realizadas durante a fase de planejamento, assim, os alunos desenvolveram nesta edição um papel de pouca autonomia e corresponsabilidade no processo do projeto, contrariando assim os postulados de Abrantes (1995) sobre o papel do aluno, pois segundo este autor “os alunos são corresponsáveis pelo trabalho e pelas escolhas ao longo das fases do projeto”.

Outro ponto a se discutir é a respeito da avaliação deste projeto, a primeira e a terceira avaliação tem caráter classificatório e burocrático (“primeira avaliação foi objetiva com caráter classificatório” e “um grupo de jurados, que aferem o produto final do projeto e avaliam as turmas” em Apêndice D), tornando-se avaliações autoritárias (LUCKESI, 2002).

A terceira ainda vai contra o que determina Prado (2011), posto que avalia somente o produto final construído pelo projeto e ainda serve de parâmetro para determinar qual turma foi considerada vencedora na atividade da culminância, enquanto que somente a segunda, cuja ênfase éposta no desenvolvimento de todo o processo de trabalho ao longo do projeto (“avaliação feita a respeito do

desenvolvimento das atividades da jornada", Apêndice D), é mais adequada à pedagogia de projetos, pois o mais importante é o desenvolvimento e não somente o produto final, apesar de que a partir do discurso apresentado pelo coordenador de linguagens há nessa avaliação um parâmetro punitivo, caso os alunos não sigam as muitas regras determinadas pelos docentes responsáveis ("os que não comportarem ou descumprirem as regras poderiam ter descontos nas notas relacionadas ao projeto", cf. Apêndice D), portanto o desenvolvimento deve ser avaliado, mas é preciso que o resultado dessa avaliação auxilie no processo de construção do conhecimento do aluno. Além disso, essas notas poderiam ser usadas pelos outros professores, mesmo sem ter sido realizado um trabalho interdisciplinar durante o projeto.

Apesar desses desafios a serem transpostos nesse projeto, o mesmo se evidencia como sendo bem aceito pelas professoras e pelos alunos, inclusive, segundo P4, o projeto gerou mais interesse nos alunos pela leitura ("ele já queria fazer que nem o outro e queria participar da leitura, naquele dia ele nem participaria, mas ele achava tão interessante que ele queria acompanhar a leitura", por P4 em Apêndice D), além do interesse pelo projeto manifestado sempre no início do ano, onde ficam ansiosos ao quererem saber a temática que será tratada:

"Os alunos têm total interesse nesse projeto¹². Se interessam, começamos o ano letivo, retornei à escola esse ano, e já em março eles perguntavam que dia ia ser a jornada, logo no início do ano, não os sextos anos por que são novatos, mas os sétimos, oitavos e nonos eles já perguntavam "professora você sabe que dia vai ser", "quando vai ser a jornada literária", "é para que mês", e eu não entendia porque não sabia da jornada literária" (E1, 2017).

"Ponto positivo é todo o conhecimento que o aluno consegue desenvolver, que ele consegue aprender, que ele consegue adquirir, outro ponto positivo é o fato de ter a interação da escola com a universidade, outro ponto positivo é você poder levar professores de fora para julgar e eles se impressionarem com a grandiosidade do evento" (E4, 2017).

Assim, nota-se que a Jornada Literária, além de promover o interesse dos alunos, estimula a aprendizagem dos discentes, mesmo sem possuir uma fase de síntese delimitada em seu planejamento (conforme descrito no Apêndice D).

Contudo, percebe-se essas alterações entre as edições do projeto são desafios a serem sanados, fruto da falta de uma consolidação na escola com o trabalho com projetos de forma coletiva, assim essa unidade de ensino precisa desenvolver uma identidade com projetos mais consistente para que essas iniciativas não sejam apenas

¹² Jornada Literária.

atividades individuais, efêmeras e temporárias, que acabam sendo interrompidas quando aparece a primeira dificuldade. O desenvolvimento da Jornada, bem como de outros projetos precisa ser intencional, ter um objetivo claro e compartilhado por todos, tentar resolver um problema definido por todos e possuir embasamento teórico para que o trabalho não seja conduzido somente pelo empirismo para que se construa uma cultura perene sobre projetos na escola em estudo.

Em síntese, com base nos dados e reflexões apresentadas nesse eixo, chegamos a algumas considerações a partir das concepções do corpo docente sobre o desenvolvimento de projetos: projetos que possuem “donos” tendem a acabar, seja pela saída dos idealizadores da escola ou por gerarem conflitos pois os projetos não são vistos como da escola; os projetos que não forem integrados ao currículo oficial tendem a ser encarados como um problema para a escola, pois passa a ideia de atrapalhar o conteúdo; além disso, projetos com objetivos a longo prazo e que não conseguem atrair o interesse dos alunos também são fortes candidatos a continuidade. Portanto, para que os projetos possam se consolidar na escola é importante que a equipe gestora e o corpo docente reflitam sobre os objetivos da escola e sobre a concepção de projetos para o contexto de tempo integral.

CAPÍTULO 03

PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL PARA A ESCOLA EM ESTUDO

Esta pesquisa buscou encontrar elementos que nos auxiliassem a responder a seguinte questão de investigação: como a gestão e o corpo docente se envolvem na implementação dos projetos interdisciplinares na escola em estudo? Para entender essa questão, tomamos como objetivo principal do trabalho compreender as dificuldades de implementação de projetos interdisciplinares na escola estudada, a partir da efetivação da Proposta Pedagógica de Tempo Integral do Amazonas (2011a). A motivação desta pesquisa surgiu do interesse da pesquisadora em querer continuar com os projetos desenvolvidos na escola, em contraposição a maioria dos professores que queriam descontinuar os projetos por área do conhecimento. Desse modo, tendo em vista essa possibilidade de encerramento dos projetos na escola, esta pesquisa pretendeu compreender os projetos desenvolvidos em uma escola de tempo integral, bem como os motivos que causaram a descontinuidade dos projetos, tentando auxiliar a escola em um trabalho de consolidação no desenvolvimento de projetos.

Dessa forma, a pesquisa buscou mapear o contexto de implementação do tempo integral e do desenvolvimento de projetos na escola, tendo como primeiro objetivo deste estudo descrever o processo de implementação do tempo integral e dos projetos pedagógicos presentes na escola a partir de 2011. Assim, no capítulo um, tratamos da educação integral, apresentando conceitos sobre o tempo integral, o histórico da educação integral no Brasil, documentos normativos que regulamentam e apoiam a educação integral, experiências nacionais sobre o da Educação Integral e o caso do estado do Amazonas sobre o Programa da Educação Integral. No primeiro capítulo, discutimos as propostas curriculares do programa de educação integral do Amazonas e as atividades e os projetos desenvolvidos na escola pesquisada.

No capítulo dois, tendo como objetivo analisar de que maneira as equipes gestora e docente compreenderam e acolheram a proposta da educação de tempo integral, com foco no desenvolvimento dos projetos interdisciplinares, tratamos sobre a educação integral a partir do aporte teórico de “Experiências de Sucesso na Educação Integral” que nos levaram a pensar o trabalho desenvolvido na escola pesquisada, além de cotejamos o referencial sobre “Pedagogia de Projetos no Tempo Integral”. Esses dois referenciais teóricos foram utilizados para auxiliar na discussão

dos dados obtidos na ida a campo. Discorremos, também, sobre os métodos utilizados na coleta de dados deste estudo.

Os instrumentos mobilizados para a obtenção de dados foram as entrevistas com as professoras que desenvolviam projetos na escola, observação de dois projetos e a entrevista aos funcionários da escola, selecionados a partir do critério de maior tempo de atuação na escola, desde sua transformação do tempo regular para o tempo integral. Todas as conversas e entrevistas foram gravadas a partir do programa Esys VOICE e, posteriormente, transcritas. Os trechos de interesse foram selecionados para realização da análise.

A análise e discussão dos dados foram feitas sob dois ângulos: (i) Concepção de educação integral em função do tempo e do espaço e (ii) Concepção de educação integral a partir dos projetos, buscando, assim, relacionar o Tempo integral e o desenvolvimento de projetos.

Por fim, este terceiro capítulo propõe o desenvolvimento de um plano de ação educacional que auxilie na formação de uma identidade escolar dentro de uma concepção considerada verdadeiramente integral, baseada em um trabalho que tome por base o desenvolvimento de projetos interdisciplinares. Para sintetizar o exposto, elaboramos o quadro a seguir, contendo os dados que se destacaram na pesquisa, além das ações propositivas para auxiliar na reformulação do fazer pedagógico desta escola de tempo integral que trabalha com projetos.

Quadro 9 - Dados da pesquisa e ações propositivas por eixo de análise ou por sujeito de pesquisa.

Nº	Eixo de pesquisa	Dados de pesquisa	Ação propositiva
1		Desconhecimento da proposta pedagógica das escolas de tempo integral de 2011 e ausência de formação para os servidores das escolas.	Oferecer formações continuadas aos profissionais da escola, voltadas para a discussão das ações do tempo integral e para o estudo da proposta de 2011.
2	Concepção de educação integral em função do tempo e do espaço	Utilização do tempo gerando hiperescolarização, devido a um currículo pouco diversificado.	Elaboração de um currículo escolar, após a discussão com a comunidade, no qual 40 % da carga horária da disciplina seja destinada a atividade e a projetos diversificados. O currículo deve ser vinculado a um calendário, com a execução dessas ações; seguido de um planejamento destas, de forma a construir um trabalho coletivo e interdisciplinar que

			objetive oferecer uma educação realmente integral a partir dos projetos.
3		Infraestrutura da escola inadequada.	Elaboração de um relatório de melhorias para a solicitação de adequações e construções necessárias para oferecer aos alunos e funcionários um espaço adequado para o tempo integral.
4		Concepção de projeto como algo que prejudica as aulas e desconhecimento de todas as etapas de um projeto; Concepção de pertencimento dos projetos como sendo dos professores.	Estudo das concepções de Projetos de trabalho e das etapas necessárias para que uma atividade seja considerada um projeto de aprendizagem, bem como a discussão sobre a visão de pertencimento de projetos, como algo coletivo, portanto, pertencente à escola, sob a coordenação dos docentes.
5	Concepção de Educação integral a partir dos projetos	Ausência de projetos interdisciplinares consolidados.	Revisão do projeto político pedagógico a partir das reflexões sobre o desenvolvimento de projetos de aprendizagem interdisciplinares, nas escolas de tempo integral.
6		Implementação do Projeto Dia da Família na Escola.	Discussão com o conselho escolar sobre a execução da proposta determinada pela secretaria e adequações no escopo do projeto, de modo que ele seja realmente da escola e que busque atrair a família para a escola.
7		Redução da autonomia discente e inserção da interdisciplinaridade no projeto Jornada Literária.	Repensar a proposta do projeto Jornada Literária quanto à ampliação da autonomia dos alunos nos processos de tomada de decisões, por meio da figura de dois sujeitos que devem atuar como protagonistas, os gestores e representantes do grêmio estudantil.

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Assim, conforme o Quadro 9, considerando os achados de pesquisa, a primeira proposição é realizar formações continuadas aos profissionais da escola, essas formações iniciais devem ser voltadas para a discussão sobre o entendimento de educação integral, o conceito de escolas de tempo integral, o estudo da proposta pedagógica de 2011, a fim de subsidiar a elaboração de ações, na escola pesquisada, em conformidade com os pressupostos de uma escola verdadeiramente integral.

Assim, essas formações devem promover o embasamento para a construção de um currículo diversificado que não gere hiperescolarização. Esse currículo deve ser construído coletivamente com a comunidade escolar, considerando o conselho escolar - constituído por representantes de todos os seguimentos de sujeitos envolvidos na escola, tais como, funcionários, docentes, pais, alunos, representantes da Associação de Pais, Mestres e Comunitários (APMC) e comunitários. Deve contemplar, em sua construção, que 60% corresponda à base nacional e que 40% da carga horária de cada disciplina seja destinada ao desenvolvimento de projetos e/ou atividades diversificadas que auxiliem na aprendizagem significativa dos alunos. Além disso, é fundamental que esse currículo seja vinculado a um calendário com a execução dessas ações, seguido do planejamento destas ações contidas no calendário, de forma a construir um trabalho coletivo e, preferencialmente, interdisciplinar, proporcionando um melhor aproveitamento do tempo nesta escola de tempo integral.

Outro ponto importante para o desenvolvimento do tempo integral é a questão do espaço. Vale ressaltar que o espaço utilizado para o oferecimento do tempo integral não deve ser apenas o território da unidade escolar. Contudo, é necessário que este território da escola tenha condições estruturais de receber e acomodar os alunos durante o tempo em que eles se fizerem presente. Desse modo, a partir dos problemas de infraestrutura observados na escola, propõe-se que seja construído um relatório de melhorias, para ser apresentado à Seduc/AM, solicitando adequações e construções necessárias com o intuito de oferecer aos alunos e funcionários um espaço mais adequado para o tempo integral.

Já em relação aos dados obtidos no que tange aos projetos interdisciplinares, a primeira proposição é uma formação continuada para propagar o entendimento da utilização da concepção de projetos como uma ferramenta que pode auxiliar na aprendizagem significativa e na diversificação do ensino. Nesse sentido, torna-se fundamental proporcionar o estudo das etapas de um projeto, para que, nas suas reformulações, eles sejam adequados aos postulados da pedagogia de projetos e considerados como um projeto de aprendizagem. Além disso, é relevante que, nessas discussões, haja o debate sobre a questão do pertencimento dos projetos, vista atualmente como uma ação individual do professor. Vislumbra-se, de modo contrário, que esse pertencimento seja um sentimento da coletividade e não somente do idealizador do projeto na escola. Para consolidar, na prática, o trabalho da escola é

fundamental realizar a revisão coletiva do PPP, portanto, essa é mais uma proposição do segundo eixo de análise: a reformulação desse documento, ampliando as concepções dos projetos pedagógicos e a intencionalidade da escola em construir um trabalho a partir dos projetos.

E, por fim, as duas últimas proposições são atreladas aos projetos observados neste trabalho. A sétima proposição prevê a realização de uma discussão com o conselho escolar sobre a execução simplista da proposta do projeto Dia da Família na escola, determinada pela secretaria. Pretende-se, com a reformulação desse projeto, que ele seja realmente da escola e que busque atrair efetivamente a família para a escola.

A última proposição também está centrada na reformulação de um projeto, mas, dessa vez, o Jornada Literária. Intenciona-se, com essa reformulação, que ela propicie o desenvolvimento de mais autonomia dos alunos, a partir da participação dos gestores de cada turma e dos representantes discentes do conselho escolar. Nessa reformulação, é primordial que seja feito um trabalho de parceria entre as disciplinas, principalmente, no que se refere as da mesma área de aprendizagem, contemplando, assim, a interdisciplinaridade em projetos.

Assim, espera-se, com as proposituras deste PAE, auxiliar a escola pesquisada, por meio da equipe gestora a aperfeiçoar seu trabalho com projetos no tempo integral, melhorando ainda mais seu protagonismo quanto ao desenvolvimento de um currículo significativo que promova o processo reflexivo, emancipatório e sua aplicação em diferentes contextos.

3.1 PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO DO PAE NA ESCOLA PESQUISADA

Este PAE utiliza como base a ferramenta 5W2H, utilizada para organizar as ações propostas e a forma como essas ações serão desenvolvidas, visando o alcance dos objetivos esperados. Essa ferramenta serve para elaborar o plano de ação auxiliando no processo estratégico, posto que, conforme ressaltado por Silva et al, (2013, p. 2), ela “permite, de uma forma simples, garantir que as informações básicas e mais fundamentais sejam claramente definidas e as ações propostas sejam minuciosas, porém simplificadas”.

O 5W2H foi criado no Japão para a área automobilística, com o intuito de “auxiliar na utilização do PDCA (planejar, executar, checar e agir), principalmente na fase de planejamento” (SILVA et al, 2013, p.3), organizando as ações tendo em vista

sete questões que devem ser respondidas, para a execução de planos de forma eficiente.

Portanto, essa ferramenta é a mais adequada para a construção deste PAE, pois, ao respondermos aos questionamentos em uma “planilha, surge um plano de ação detalhado, de fácil compreensão e visualização, que define as ações tomadas, de que maneira serão realizadas e quais os responsáveis pela execução de tais atividades” (SILVA et al, 2013, p. 3), conforme foi feito no Quadro 10, a seguir.

Quadro 10 - Ações a serem executadas pela equipe gestora.

Nº	Eixo	What O que?	Why Por quê?	Where Onde?	When Quando será feito?	Who Quem?	How Como?	How much Quanto?
1	O tempo, espaço e matriz curricular da educação integral	Estudo das diretrizes gerais do Projeto de educação integral e Integrada para formulação de um projeto coletivo de educação integral pela equipe gestora, posteriormente pela equipe gestora e docente; Discussão da proposta pedagógica Educação integral do Amazonas.	Apropriação da concepção de educação integral enquanto formação integral do aluno pela comunidade escolar e da proposta pedagógica do tempo integral do Estado.	Na própria escola	Na hora de trabalho pedagógico coletivo – HTPC, ou seja, de 16h às 17h durante o decorrer do ano.	Equipe gestora, representantes do conselho escolar e docentes	Em oito reuniões de estudo	Custo relacionado com o pagamento dos profissionais envolvidos.
2		Elaboração de um currículo escolar, no qual 40 % da carga horária da disciplina seja destinada a atividades e projetos diversificados. Vinculação desse currículo escolar com as ações previstas no calendário de ações escolares e com o planejamento destas ações.	Para oferecer um currículo que propicie a aprendizagem significativa, construindo um trabalho coletivo e interdisciplinar para uma educação integral por projetos.	Na própria escola	No início de cada ano letivo (primeiro mês letivo) durante o horário de HTPC docente.	Equipe gestora, e representantes do conselho escolar	Através de discussão e elaboração durante 12 encontros	Custo relacionado com o pagamento dos profissionais envolvidos e com oferecimento de lanche
3		Elaboração de um relatório de melhorias na infraestrutura da escola	Solicitar adequações e construções necessárias para o tempo integral.	Na escola	No mês de janeiro de 2018	Gestora e secretária da escola	Em duas reuniões, após observação da escola	Custo relacionado ao pagamento dos funcionários

4	Pedagogia de Projetos no Tempo Integral	Estudo das concepções de Projetos de trabalho e das etapas necessárias para que uma atividade seja considerada um projeto de aprendizagem, bem como a discussão sobre a visão de pertencimento de projetos como algo coletivo, pertencente a escola.	Apropriação da concepção escolar de projetos interdisciplinares no tempo integral, auxiliando na consolidação da concepção do desenvolvimento dos projetos	Na própria escola	Na hora de trabalho pedagógico coletivo – HTPC, ou seja, de 16:00 às 17:00h durante o decorrer do ano.	Equipe gestora, representantes do conselho escolar e docentes	Em doze reuniões de estudo	Custo relacionado com o pagamento dos profissionais envolvidos.
5		Revisão do projeto político pedagógico a partir das reflexões sobre o desenvolvimento de projetos de aprendizagem interdisciplinares nas escolas de tempo integral.	Auxiliar na consolidação do trabalho de desenvolvimento com projetos	Na própria escola	No HTPC, ou seja, de 16:00 às 17:00h no mês de março de 2018, sendo três encontros por semana.	Toda a comunidade escolar.	Em doze encontros para a revisão	Custo relacionado com o pagamento dos profissionais envolvidos.
6		Reformulação do projeto Dia da Família na escola, e discussão sobre a execução da proposta determinada pela secretaria.	Producir um projeto que seja da escola, buscando atrair a família para a escola.	Na escola	No HTPC no mês de fevereiro de 2018, sendo executada em uma semana.	Equipe gestora, conselho escolar e docentes.	Em quatro encontros	Pagamento dos profissionais envolvidos e lanche
7		Repensar a proposta do projeto Jornada Literária pelo conselho escolar quanto a ampliação da autonomia dos alunos nos processos de tomada de decisões	Ampliar a participação dos alunos em todas as etapas do processo do projeto.	Na escola	No horário pedagógico, de 11:40 às 12:40h, após o almoço durante uma semana do mês de junho.	Equipe gestora, docentes e alunos.	Criação do grêmio e participação dos representantes em reuniões de planejamento	Custo relacionado com o pagamento dos profissionais envolvidos

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Diante do exposto, apresentamos sete proposições sugeridas após a constatação dos achados de pesquisa. Foram construídas tendo como alicerce o entendimento da necessidade da coletividade e de uma identidade de projetos escolares, para melhorar a proposta pedagógica de tempo integral da escola pesquisada.

Na seção seguinte, apresentamos o detalhamento das proposições apresentadas no Quadro 10.

3.2 DETALHAMENTO DA PROPOSIÇÃO

A partir da análise dos dados obtidos e com base nos dois eixos desta pesquisa - “Experiência de Sucesso na Educação Integral” e “Pedagogia de Projetos no Tempo Integral” -, foram elaboradas sete proposições objetivando contribuir com a melhoria da educação ofertada pela escola de tempo integral estudada.

As ações, a seguir, foram construídas tomando por base a perspectiva de uma gestão democrática. Portanto, propõe-se que todos os representantes dos diferentes seguimentos da escola participem dessas ações, entende-se, dessa forma, como fundamental a participação efetiva do Conselho Escolar em todas as ações, posto que o conselho:

É um órgão colegiado constituído por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar e local, atuando em sintonia com a administração da escola e definindo caminhos para a tomada de decisões administrativas, financeiras e político-pedagógicas condizentes com as necessidades e as potencialidades da escola (AMAZONAS, 2015a, p. 5).

Dessa forma, o conselho da escola pesquisada é composto por representantes dos docentes, dos pais, dos alunos, dos funcionários administrativos e da comunidade. Além disso, propõe-se, como uma ação, em comum aos dois eixos, um estudo das concepções sobre o tempo integral e sobre os projetos interdisciplinares, pois entendemos a importância de todos os envolvidos participarem de discussões sobre a temática, para que as ações seguintes sejam construídas com base nas concepções do desenvolvimento de projetos interdisciplinares nas escolas de tempo integral. Vale ressaltar que essa formação objetiva, também, preencher a lacuna da falta de formação específica para os sujeitos das escolas integrais do Amazonas.

A fim de explicitarmos o conceito de mudança educacional, nos utilizamos do trabalho de Fullan (2009, p. 39) que afirma que a implementação de uma mudança envolve a prática e não possui uma entidade única. É, na verdade, multidimensional, existindo, para esse autor, pelo menos três dimensões a serem consideradas na

implementação de uma mudança educacional, são eles: a utilização de materiais ou tecnologias novas ou revisadas; novas abordagens, estratégias ou atividades de ensino; e a alteração das crenças.

Assim, objetivando gerar uma mudança educacional nessa unidade de ensino, propõe-se: alterar as crenças dos sujeitos envolvidos no processo educativo da escola estudada; elaborar um currículo escolar coletivo e diversificado; e possibilitar novas abordagens das escolas de tempo integral. Para tanto, faz-se necessária a reformulação dos projetos observados na escola e a revisão de seu PPP.

Vale ressaltar que, na condução dessa mudança, é fundamental o papel do gestor como indutor do processo, devendo exercer sua liderança e conduzir a execução das proposições. É importante destacar, entretanto, que não se pretende com essas proposições engessar a condução do processo educativo da escola, mas, sim, oferecer novos horizontes para auxiliar a superar os desafios.

Tendo como objetivo auxiliar na superação dos desafios da escola, quanto ao desenvolvimento de projetos no tempo integral, propõe-se que a primeira proposta seja de formação continuada, aliando, assim, as ações 1 e 4 do Quadro 10 dessa etapa do PAE.

Quanto à primeira ação proposta, tomamos por base a consideração, observada nas entrevistas, de que os entrevistados desconhecem a proposta pedagógica das escolas de tempo integral de 2011. Quando se referem à proposta do tempo integral no Estado, os entrevistados se remetem a informações que retomam dados da proposta anterior, a de 2008, que previa oficinas no contraturno. Além disso, outro dado de pesquisa que motivou o estabelecimento dessa ação foi a percepção de ausência de formações para servidores das escolas de educação integral. Assim, tomando por base esses elementos, considera-se fundamental a criação de um momento de formação continuada e um momento de discussão, de forma que todos os atores envolvidos, especialmente, os professores, construam uma concepção de tempo integral condizente com as diretrizes da Educação Integral.

Com essa intenção, propomos encontros contínuos realizados na escola pesquisada durante o ano letivo, no Horário de Tempo Pedagógico Coletivo (HTPC), horário de 16h às 17h. É necessário estarem presentes a equipe gestora, pedagógica, docentes e representantes do conselho escolar, para que todos os setores da escola

estejam alinhados quanto às concepções da educação integral. É fundamental ponderar que essa ação só terá resultados expressivos com uma continuidade nessa formação, autonomia e corresponsabilidade dos docentes com relação à formação, posto que “capacitações” pontuais não permitem uma apropriação de uma concepção, precisando, portanto, de um tempo amplo para oportunizar espaços de aprendizagens e reflexões aos professores.

O primeiro encontro será o de apresentação, discussão e definição da proposta de estudo. Nessa apresentação, é sugerida para os próximos encontros a leitura dos seguintes textos: Caminhos para elaborar uma proposta de educação integral em jornada ampliada, Brasil (2011); Tempo de escola e qualidade na educação pública, Cavaliere (2007); Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral, Cavaliere (2009); e Proposta pedagógica das escolas de tempo integral do Amazonas, Amazonas (2011a). Os próximos encontros serão utilizados para estudos, em dupla, dos textos escolhidos no encontro anterior, buscando, assim, oferecer fundamentos que auxiliem a formulação de um projeto coletivo de educação integral.

Após os estudos dos textos, um segundo momento da formação seria uma roda de conversa coletiva para discussão sobre a proposta pedagógica das escolas de tempo integral do Amazonas (2011a) e da proposta pedagógica que é atualmente desenvolvida pela escola. Propõe-se, então, uma incursão nas orientações normativas da educação integral no estado para compreender, assim, como pensar e aprimorar as ações da escola.

Por fim, o terceiro momento de formação será destinado à elaboração individual de proposições de novas ações que a escola pode se apropriar, ou mesmo, a proposição de adequações nas que já são realizadas. O oitavo encontro será coletivo, escolhido um membro, que será o redator, responsável por redigir as discussões realizadas pelo grupo, de modo a construir um documento analítico e propositivo de ações a serem realizadas pela escola.

Sobre as formações, Fullan (2009) afirma que, além das formações, é fundamental oferecer, aos professores, momentos de discussão:

Não há como evitar a primazia do contato pessoal. Os professores precisam participar de workshops de capacitação, mas também precisam de oportunidades a dois e em grupo para receber a proporcionar ajuda e, de forma mais simples, conversar sobre o significado. Nessas condições, os professores aprendem a usar uma inovação, bem como a julgar a sua desejabilidade com base em mais informações. [...] A interação propositada é essencial para a continuidade da melhora (FULLAN, 2009, p.131).

Quanto à quarta ação (Quadro 10) que integra o segundo eixo de análise, ao considerarmos a relevância de vencermos a compartmentalização dos conhecimentos na escola observada - que tem certa dificuldade em realizar atividades interdisciplinares - e de avançarmos ao ponto de assumirmos o pressuposto de que uma das formas de se desenvolver a educação integral pode ser a partir do desenvolvimento de projetos interdisciplinares e a percepção do desenvolvimento de projetos somente com duas fases – planejamento e desenvolvimento, além da concepção observada de avaliação de projetos de forma classificatória, burocrática e autoritária; propõe-se que sejam realizados estudos sobre projetos interdisciplinares contínuos durante o segundo semestre letivo.

Nesse sentido, propõe-se que seja feita a apresentação dos textos sugeridos para estudo e a definição dos textos a serem estudados, pretendendo, assim, que esse estudo seja feito de modo democrático. Os textos sugeridos para estudo serão: *Horizontes metodológicos nos projetos curriculares interdisciplinares* (RODRIGUEZ; GARZÓN, 2012); os projetos de trabalho e o processo de tomada de decisões- Quatro exemplos de projetos (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998); e *Metodologia de Projetos* (PRADO, 2011).

Após o estudo das concepções da pedagogia de projetos de trabalho e das etapas necessárias para que uma atividade seja considerada um projeto de aprendizagem, faz-se, também, necessária a discussão sobre a visão de pertencimento relacionada aos projetos, como algo coletivo, portanto, pertencente à escola, sob a coordenação dos docentes. Espera-se que, ao se apropriarem dessa noção, os docentes construam projetos de forma coletiva. É fundamental que essas discussões sejam utilizadas para subsidiar a reformulação dos projetos da escola estudada, bem como para avaliá-los.

Assim, mais do que objetivar a formação dos professores, pretende-se oportunizar, aos professores bem como aos outros sujeitos envolvidos, momentos de discussão sobre a Educação Integral, proporcionando a análise da educação em tempo integral oferecida na escola e dos projetos pedagógicos desenvolvidos. Vale ressaltar que estudos e formações não devem se encerrar nas ações dispostas neste PAE, devem, também, surgir das demandas e interesse do coletivo.

Alarcão (2001) apresenta o conceito de escola inovadora. Aquela que pensa a si própria e que necessita de pessoas envolvidas num pensamento sobre ela. Dessa

forma, considerando essa ideia de uma escola que é capaz de pensar a si mesma, propõe-se a elaboração de um currículo escolar, de forma a sistematizar essas ações e associá-las ao currículo que deve ser desenvolvido na escola. Espera-se, com isso, que o discurso - de que os projetos atrapalhem o currículo - seja vencido e que os atores desta unidade escolar pensem o currículo de forma a fazer sentido para a comunidade escolar.

Alarcão (2001) afirma que a escola atual não consegue acompanhar as mudanças da sociedade. Afirma, ainda, que para que cumpra suas funções de lugar, contexto e tempo é preciso que a escola mude

Não apenas nos currículos que são ministrados, mas na organização disciplinar, pedagógica, organizacional. Nos valores e nas relações humanas que nela se vivem. É preciso repensá-la, pensando-a em contexto. Mas não basta que fiquemos apenas no pensar. Depois é preciso agir para transformá-la (ALARCAO, 2001, p. 19).

Essa ação é embasada na Proposta Pedagógica do Tempo Integral do Amazonas que traz uma discussão a respeito do currículo, definindo-o como o que proporciona informações a serem ensinadas com organização e sequência adequada. É um instrumento intencionalmente construído, baseando-se no domínio de competências e não no acúmulo de informações, além de não se tratar de “algo pronto e acabado, mas algo a ser construído permanentemente no dia-a-dia da escola com a participação da comunidade” (AMAZONAS, 2011a, p. 20).

Diante desse entendimento com o objetivo de agir para buscar uma mudança educacional, sugere-se que seja feito um estudo sobre as concepções de currículo, os documentos normativos e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no início do ano letivo, em quatro encontros, no horário de HTP. Nos três primeiros encontros, o estudo será feito em pequenos grupos, enquanto no quarto encontro será feita a discussão com todos: equipe gestora, representantes do conselho escolar e docentes. Espera-se que, nessa discussão, os sujeitos envolvidos construam coletivamente a concepção de currículo da escola.

Acredita-se que, em mais quatro encontros, os sujeitos construam uma proposta de currículo escolar que integralize a pedagogia de projetos, o tempo integral e a realidade da comunidade, buscando, com um currículo construído por todos, propiciar uma aprendizagem significativa a partir de um trabalho coletivo e interdisciplinar. A pedagogia de projetos prevê o trabalho com temas ou problemas de interesse do grupo, a superação do conteudismo e a ênfase em atitudes e

competências. É preciso, portanto, desenvolver hábitos, a partir de projetos com currículos reais aplicados ao cotidiano (PRADO, 2011; CHAVES, 2002). Tal proposta vai ao encontro das discussões realizadas neste trabalho.

Propõe-se, ainda, que o currículo construído seja vinculado a um calendário de ações da escola e ao planejamento escolar bimestral e semanal, de forma que será necessário um encontro para elaboração deste calendário e mais três encontros para a elaboração de planejamentos exequíveis.

Destaca-se que, para acontecer a mudança, é preciso ação. Tal ação não deve ser vinculada a uma força externa a escola: uma ação como essa só terá sucesso com a implicação da comunidade escolar com a educação integral e com o desenvolvimento de projetos.

Apesar de a escola fazer sentido a partir das relações que são realizadas nela é necessário que as relações de aprendizagem aconteçam em um edifício que seja capaz de oferecer um mínimo de infraestrutura aos sujeitos da unidade escolar. Entretanto, notou-se na pesquisa que os sujeitos entrevistados apontam a infraestrutura da escola como um problema a ser vencido para o desenvolvimento da educação integral em jornada ampliada.

Assim, propõe-se que seja elaborado um relatório de melhoria do espaço escolar e que o mesmo seja encaminhado à Secretaria de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas, para que sejam realizadas adequações vistas como necessárias pela comunidade escolar.

Para a elaboração do relatório, é preciso, primeiramente, de uma reunião para discutir com a comunidade escolar a respeito dos problemas estruturais da escola e a respeito das possibilidades de ampliação de novos espaços educativos. Essa reunião tem por objetivo identificar todos os problemas de infraestrutura.

A próxima etapa a ser desenvolvida é o registro dos problemas listados a partir de fotografias que comporão o relatório. Após o registro, o relatório será elaborado em duas reuniões pela gestora e pela secretaria da escola. Além da elaboração do relatório que objetiva solicitar adequações e construções de novos espaços é fundamental que a gestão busque parcerias com outras entidades públicas ou privadas, como o Centro Social Urbano, universidades, ONGs, Associação comunitária, buscando assim ampliar os espaços educativos para além da escola.

O artigo "Escola reflexiva" de Alarcão (2001) nos leva a uma reflexão sobre a escola, sobre a mudança paradigmática necessária sobre a escola nos dias atuais, assim, a autora nos faz várias perguntas de forma a fazermos uma reflexão sobre a escola de hoje, sendo que a escola não pode ser vista apenas como um edifício, devendo ser vista em um contexto de trabalho, tanto na ótica do aluno quanto do professor.

Quanto a essa reflexão de qual escola se deseja ter, Alarcão (2001, p. 23) afirma que:

Assume-se hoje que cada escola desenvolva o seu próprio projeto educativo. Resultante da visão que a escola pretende para si própria, visão que se apoia na função da escola e é tanto mais comprometedora quanto maior for o nível de construção coletiva nela implicada, a missão específica de cada escola é definida, o seu projeto é delineado, os objetivos e estratégias para atingi-los são conceitualizadas. A fim de que boas intenções ultrapassem o mero ato de registro em papel, definem-se os níveis de execução, atribuem-se responsabilidades aos agentes envolvidos, delineia-se a monitorização que deve nortear todo o processo, incluindo a avaliação dos resultados obtidos. E parte-se para a ação (ALARÇÃO, 2001, p.23).

Assim, para que a escola pense a si própria é preciso que ela elabore seu projeto próprio, com visão, missão, objetivos e estratégias, sendo fundamental sair do registro e efetivar-se na prática, na ação. Para a escola mudar é preciso a interação com o mundo, com a sociedade, transformando assim a própria sociedade. Para ser uma escola reflexiva é preciso uma projeção de como se ambiciona o futuro, sem ignorar os problemas do presente, envolvendo nessa projeção todos os atores no pensamento estratégico.

Pois, conforme afirma Carneiro e Monteiro (2020, p. 38637) o PPP não é uma abstração nem tem vida própria. Ele tem que ser vivificado pelos sujeitos que compõem a comunidade escolar, notadamente os profissionais da educação que, também eles, devem estar preparados, comprometidos e valorizados para se entregar, de forma íntegra e integral, a essa ambição pedagógica tão desafiadora e necessária.

Portanto, considerando a necessidade da construção de um projeto pedagógico verdadeiramente da escola e a constatação que o PPP da escola pesquisada está desatualizado de sua prática e apenas condizente com o que determina o documento que prevê a sua elaboração, propõe-se que o PPP da escola seja revisado pela equipe gestora, docentes e representantes do conselho escolar, de

modo a repensar a prática pedagógica ora desenvolvida na escola. Propõe-se que a partir dos estudos realizados, conforme proposições anteriores, sobre educação integral, projetos interdisciplinares, currículo e a partir da reflexão das ações desenvolvidas na escola e da sua realidade seja reformulado o PPP da escola.

Para tanto, sugere-se que seja feita, em cinco encontros coletivos, a discussão das concepções que farão parte da identidade da escola que se pretende construir, fundamentando assim o projeto em teorias e concepções sobre projetos interdisciplinares em escola de tempo integral, é necessário que haja um mediador e um redator das discussões. Posteriormente, espera-se, em seis encontros, revisar o projeto político pedagógico a partir das reflexões discutidas nos encontros anteriores, espera-se, assim, auxiliar na consolidação do trabalho de desenvolvimento com projetos.

É fundamental que após a sua elaboração o projeto deva ser levado a deliberação, para que as modificações sejam aprovadas ou refutadas em assembleia da comunidade escolar. Após a aprovação o projeto deve ser posto em ação, sendo também monitorado e avaliado posteriormente pelos atores envolvidos no processo.

Após a análise das entrevistas, percebeu-se que um dos projetos analisados não surgiu de iniciativa da escola, mas, sim, foi determinado pela coordenadoria distrital de educação, da qual a escola faz parte. Portanto, considerando que mudanças realizadas de cima para baixo tendem a pouca adesão, “se não levarem em consideração os comportamentos que pretendem mudar” (BROOKE, 2012, p. 447), e levando em conta que os entrevistados consideram importante um projeto que objetive aproximar a família da escola; propõe-se que o projeto seja reformulado.

Para tal reformulação, sugere-se que, nas reuniões de HTP, sejam realizadas a discussões sobre a ausência de protagonismo dos atores nesse projeto e da mera execução da proposta determinada pela secretaria, espera-se que com essa discussão, além das discussões sobre as características e etapas de um projeto, os atores se apropriem da ideia de que a escola deve ser o cerne da construção dos projetos e que estes devem ser fundamentados na aprendizagem dos educandos.

Um dos pontos importantes que devem ser discutidos quanto à reformulação deste projeto é a discussão e implementação da interdisciplinaridade durante a execução do projeto e a vinculação do projeto com o currículo das disciplinas, de forma que o dia da família na escola se reconfigure em um projeto de aprendizagem

significativa. Para que essa proposta se efetive, faz-se necessário o estudo acerca da pedagogia de projetos. Dessa forma, com base nessas discussões, espera-se a reformulação do projeto Dia da Família na Escola, produzindo, assim, um projeto que seja realmente da escola e que busque atrair a família para aquela instituição.

Observou-se que o projeto da Jornada Literária em sua VI edição teve pouca participação discente enquanto protagonistas dos projetos, assim, acredita-se que o mesmo precisa ser reformulado, quanto ao aumento dessa participação em todas as suas etapas. Além disso, quanto as etapas de um projeto e a sua avaliação, nota-se inadequações, posto que o projeto não desenvolve a etapa de síntese ou sistematização da aprendizagem construída ao longo do processo e atrela-se a avaliações classificatórias e autoritárias.

Desse modo, propõe-se que o projeto seja analisado pela comunidade escolar, sendo reformulado continuamente, conforme os centros de interesses dos envolvidos no projeto. Nessa análise é fundamental que se discuta, também, a inserção da interdisciplinaridade nas ações do projeto. Somente após a análise e a discussão coletiva é que o projeto deve ser reformulado. Propõe-se, ainda, a participação dos estudantes em todas as reuniões de tomada de decisões de todas as etapas do projeto.

Buscando aumentar a participação e a autonomia dos estudantes em todas as ações da escola, sugere-se que seja feita a implementação do Grêmio Estudantil da escola, sendo necessário que os estudantes se organizem para realizarem a eleição dos representantes discentes do grêmio estudantil. Para que isso se realize, é fundamental que a gestão dê todo apoio necessário.

CAPÍTULO 04

Considerações finais

Posterior à realização de todo o processo de pesquisa e das proposições apresentadas nesta dissertação, consideramos, como potencialidades desta pesquisa, o levantamento dos dados sobre o desenvolvimento da escola pesquisada no que tange aos projetos da educação integral. Tal unidade escolar, mesmo sem conhecimentos específicos sobre uma concepção teórica da pedagogia de projetos na educação integral, deu início a um trabalho incipiente nesse sentido. Esperou-se, com essa pesquisa, auxiliar na reflexão de discussões sobre o desenvolvimento de projetos, de forma que os projetos ainda existentes sejam reformulados e enfoquem mais a aprendizagem dos alunos, passando a fazer parte da cultura da escola. Para tanto, a instituição ainda precisa escrever, ou melhor, construir coletivamente um tipo de projeto que represente a sua identidade.

Vale destacar que essa construção de projeto não surge de uma hora para outra: é necessário que todos os sujeitos da “obra” tenham o mesmo objetivo, o mesmo ideal para construírem juntos. O alicerce dessa unidade já está pronto, na medida em que a escola já deu alguns passos na consolidação dos projetos: eles já existem, já fazem parte da história desta escola, já fazem parte dos sujeitos, seja qual a concepção que possuírem. Nesse segundo momento é, portanto, importante aprimorar essa construção, fechar-se em si mesma, repensar as práticas já realizadas na intenção de construir um futuro, com base em uma mudança não só conceitual, mas em conceitos que se transformem em ações e que essas ações transformem-se em oferecimento de mais oportunidades educativas aos discentes das escolas.

Dessa forma, foi possível perceber que os principais percalços no desenvolvimento dos projetos na escola não estavam centrados em sua implementação, mas, sim, na concepção que os sujeitos tinham sobre os projetos em si. Os dados obtidos, a partir da observação e das entrevistas, foram muitos, e nem todos foram explorados nesta dissertação. Um elemento, por exemplo, que não foi possível explorar, com cuidado, nas análises desses dados refere-se aos casos de conflitos interpessoais, que se pronunciaram em muitas falas dos entrevistados. Estes são capazes de minar qualquer ação que demande o trabalho em equipe.

Um desafio enfrentado no desenvolvimento desta dissertação foi o de conciliar o estudo, a pesquisa e as atividades da gestão da escola, que, por sua vez, me

trouxeram muitas responsabilidades, mas que foram de grande aprendizado e geraram um olhar novo e abrangente sobre o contexto profissional em que estive inserida.

O Plano de Ação Educacional proposto por este estudo pode parecer ambicioso e utópico em relação ao estudo que foi proposto, visto que ele abarca mais do que um estudo sobre os projetos de uma escola integral, esperando auxiliar na construção da unidade como um todo. Tal proposta constitui-se dessa forma, pois entendemos que os projetos não são separados das concepções teóricas dos sujeitos, nem da infraestrutura da escola, do currículo ou do projeto político pedagógico.

Um elemento explorado no PAE desta pesquisa é a construção de um currículo verdadeiramente escolar, construído coletivamente, aliando o currículo oficial com o currículo local. Em relação a essa proposta, acredita-se que ela pode servir como elemento para pesquisas futuras, principalmente quanto às questões de um currículo integrado às disciplinas. No caso do sistema do estado do Amazonas, organizado por disciplinas, entendemos, que todas as disciplinas deveriam usar para tratar de seus assuntos específicos o mesmo tempo que as escolas regulares. Já o tempo que é ampliado deveria ser utilizado para a realização de um projeto coletivo da escola, com um currículo próprio e de interesse de todos. Ou seja, um projeto próprio com um currículo integrado, como o defendido por Hernandez (1998), em que o tempo e o espaço pudessem ser subvertidos à ordem da organização tradicional, no qual todas as disciplinas e sujeitos da escola precisariam estar integrados, para que os alunos desenvolvessem práticas integradas e integradoras.

REFERÊNCIA

- ABRANTES, P. Trabalho de projecto e aprendizagem da matemática. In: ABRANTES, P. **Avaliação e educação matemática**. Rio de Janeiro: MEM/USP – GEPEM, 1995.p. 60-86. Disponível: em: <<https://www.ime.usp.br/~iole/GEN5711/Avalia%E7%E3o%20e%20EducaMatem%E1tica%20Paulo%20Abrantes.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2017.
- AGUIAR, M. A. Avaliação do plano nacional de educação 2001-2009: questões para reflexão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul.-set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/04.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2017.
- ALARCÃO, I. A escola reflexiva. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2001. p. 15-30.
- ALVES, R. P. S. **Os caminhos da educação integral em Palmas-Tocantins**. 2013. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/3422/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Roneidi%20Pereira%20de%20S%C3%A1%20Alves%20-%202013.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2017.
- AMAZONAS. **Proposta Pedagógica das Escolas da Escolas em Tempo Integral**. Manaus: Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino, 2008a.
- _____. **Resolução nº 112, de 20 de outubro de 2008**. Aprova o Projeto de Escolas de Tempo Integral no Estado do Amazonas e dá outras orientações. Manaus: Conselho Estadual de Educação, 2008b.
- _____. **Regimento Geral das Escolas Estaduais do Amazonas**. Manaus: Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino, 2010.
- _____. **Proposta Pedagógica das Escolas da Rede Estadual de Ensino de Educação em Tempo Integral**. Manaus: Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino, 2011a.
- _____. **Resolução nº 17, de 15 de março de 2011**. Aprova a operacionalização do projeto de Educação de Tempo Integral elaborado pela SEDUC/AM para todas as escolas da rede Pública, na forma de Projeto, retroativo ao ano de 2010. Manaus: Conselho Estadual de Educação, 2011b.
- _____. **Resolução nº 165, de 17 de dezembro de 2014**. Aprova a Matriz Curricular do Ensino Fundamental e do Ensino Médio das Escolas em Tempo integral da Capital e do Interior operacionalizada pela SEDUC/AM a partir de 2015. Manaus: Conselho estadual de Educação, 2014.
- _____. Lei nº 4.183, de 26 de junho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação do Amazonas e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Amazonas**, n. 33.069, ano CXXI, Manaus, 2015a. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/PEE/AMPEE.pdf>>. Acesso em: 09 dez. 2016.

_____. **Proposta Pedagógica e Curricular de metodologia do Estudo das Escolas Estaduais de Tempo Integral - 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental.** Manaus: Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino, 2015b.

_____. Lei nº 4352, de 05 de julho 2016. Dispõe sobre a proibição de comercialização, aquisição e distribuição de produtos que colaborem para a obesidade infantil, em cantinas e similares instalados em escolas públicas e privadas do Estado do Amazonas, na forma que menciona. **Diário Oficial do Estado do Amazonas**, 2016. Disponível em: <<http://www.sinepeam.com.br/wp-content/uploads/2016/11/Lei-N%C2%BA-4352-Lei-das-Cantinas.pdf>> Acesso em: 26 mai. 2018.

ANDRADE, C. R. B.; LEITE, E. M. A.; MARTINS, M. A. Palmas -Tocantins. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira.** Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil. Brasília: UFPR, UNB, UNIRIO, UFRJ, UERJ, UFMG, ULBRA, MEC, 2009. p. 20-23.

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, 2013.

ARROYO, M. G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.** Porto Alegre: Penso, 2012, p. 33-45.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação.** Porto: Porto Editora, 1994.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em tese**, Florianópolis. v. 2, n. 1., p. 68-80, 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/viewFile/%2018027/16976>> Acesso em: 29 nov. 2017.

BRANCO, V.; DANIEL, L. S.; TORALES, M. A. Apucarana – Paraná. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira.** Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil. Brasília: UFPR, UNB, UNIRIO, UFRJ, UERJ, UFMG, ULBRA, MEC, 2009. p. 118-126

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Gráfica do Senado Federal, 1988.

_____. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Institui o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 09 dez. 2017.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 09 dez. 2017.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm> Acesso em: 21 mai. 2018.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação -

FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007a.

_____. Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 abr. 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2017.

_____. Decreto nº. 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2010a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2010/decreto/d7083.htm>. Acessado em: 29 nov. 2016.

_____. **Projeto de Lei nº 8035 de 2010**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. 2010b. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarIntegra?codteor=831421&filename=PL+8035/2010>. Acesso em 22 mai. 2018.

_____. **Caminhos para elaborar uma proposta de educação integral em Jornada Ampliada**. Brasília: Ministério da Educação, 2011. (Série Mais Educação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8194-4-caminhos-elaborar-educacao-integral-cecipe-seb-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 fev. 2017.

_____. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: Ministério da Educação, 2013. (Série Mais Educação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2017.

_____. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriiodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 21 mai. 2017.

_____. Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49131-port-1144mais-educ-pdf/file>>. Acesso em 21 mai. 2018.

BROOKE, N. **Seção 8 – Equidade**. In: BROOKE, N. (Org.). Marcos históricos na reforma da educação. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 393-398.

CARNEIRO, Waldeck; MONTEIRO, Silvia. Ensaio sobre educação integral: análise de experiências e apontamentos conceituais. *Brazilian Journal of Development*, v. 6, p. 38627-38639, 2020.

CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Em Apucarana (PR), Educação Integral foi programa e lei municipal**. 2013. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/experiencias/em-apucarana-pr-educacao-integral-vira-lei-municipal/>>. Acesso em: 14 nov. 2017.

CAVALIERE, A. M. C. Escolas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. In: COELHO, L. M. C. C.; CAVALIERE, A. M. V (Org.). **Educação Brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100.pdf>> Acesso em: 15 jun. 2017.

_____. Educação integral. In: OLIVIERA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. F. **Dicionário: Trabalho, profissão e condição docente** [recurso eletrônico]. Belo Horizonte: UFMG, 2010. Disponível em:<<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=251>>. Acesso em: 09 nov. 2017.

CHAGAS, M. A.; SILVA, R. V; SOUZA, S. C. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: contribuições para o debate atual. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 72-81.

CHAVES, M. W. Educação integral: uma proposta de inovação pedagógica na administração escolar de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro dos anos. In: COELHO, L. M. C. C.; CAVALIERE, A. M. V. (Org.). **Educação Brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002

CORDIOLLI, M. **A relação entre disciplinas em sala de aula**: a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a multidisciplinaridade. Curitiba: A Casa de Astérion, 2002. Disponível em: <https://cordiолli.files.wordpress.com/2009/06/cordiолli_e004_disciplinaridade_ed01_print1.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2017.

DEMO, P. **Escola de Tempo Integral**. UnB, 2007. Seminário: O direito à Educação Integral: rupturas e resistências. Disponível em: <<http://teiaufmg.com.br/wp-content/uploads/2014/07/ESCOLA-DE-TEMPO-INTEGRAL.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2017.

EBOLI, T. **Uma experiência de Educação Integral**. Brasília: MEC/INEP, 1969. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002672.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2017.

ELISIÁRIO, S. A. S. B. **Política Estadual de Educação Integral para o Ensino Médio do Amazonas**: um estudo sobre a implementação do tempo integral em uma escola de Manaus. 2017. 185f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <<http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2017/10/SIRLEI-ADRIANI-DOS-SANTOS-BAIMA-ELISI%C3%81RIO.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 17.

ESCOLA ESTADUAL A. **Projeto Político Pedagógico da Escola**. Manaus: 2015a.

ESCOLA ESTADUAL A. **Ata nº 45 do Conselho de Classe de 14 de dezembro de 2015**. Manaus: 2015b.

E1. **Entrevista concedida à Priscila Soares Lima**. Manaus: out. 2017.

E2. **Entrevista concedida à Priscila Soares Lima**. Manaus: out. 2017.

E3. **Entrevista concedida à Priscila Soares Lima**. Manaus: out. 2017.

E4. **Entrevista concedida à Priscila Soares Lima**. Manaus: out. 2017.

E5. **Entrevista concedida à Priscila Soares Lima.** Manaus: out. 2017.

E6. **Entrevista concedida à Priscila Soares Lima.** Manaus: out. 2017.

FERNANDES, C. O.; RODRIGUES, C. São Sebastião do Passé. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral:** concepções e práticas na educação brasileira. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil. Brasília: UFPR, UNB, UNIRIO, UFRJ, UERJ, UFMG, ULBRA, MEC, 2009. p. 118-126

FERRAZ, L. R. **O Cotidiano de uma escola rural ribeirinha na Amazônia:** práticas em saberes na relação escola-comunidade. 2010. 237f. Tese (doutorado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-20092011-135047/pt-br.php>>. Acesso em: 16 nov. 17

FERREIRA, J. N. **O Ensino Médio nas Escolas de Tempo Integral.** 2012, 93f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Amazonas, 2012. Disponível em: <<http://tede.ufam.edu.br/handle/tede/3180>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

FINO, C. M. N. **Novas Tecnologias, Cognição e Cultura:** um estudo no primeiro ciclo do Ensino Básico. 2000, 449f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Faculdade de Ciência, Universidade de Lisboa, 2000. Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Tese_Carlos_Nogueira_Fino.pdf> Acesso em: 20 mai. 2018.

_____. **Um novo paradigma (para a escola):** precisa-se. Funchal: FORUMa – Jornal do Grupo de Estudos Clássicos da Universidade da Madeira, 2001. Disponível em: <http://www3.uma.pt/Publicacoes/FORUMa/200103_A1N1/paradigma.html>. Acesso em 20 de dez. 2017

FULLAN, M. **O significado da mudança educacional.** Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GALLO, S. A educação integral numa perspectiva anarquista. In: COELHO, L. M. C. C.; CAVALIERE, A. M. V. (Org.). **Educação Brasileira e(m) tempo integral.** Petrópolis: Vozes, 2002.

GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Curriculum na contemporaneidade:** incertezas e desafios. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GOODSON, I. F. **A construção social do currículo.** Tradução de Maria João Carvalho. Lisboa: Educa, 1997. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2014/NRE/1/construcao_social_do_curriculo.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2017.

GÜNTHER, H. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 22 n. 2, pp. 201-210, Mai./Ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2>>. Acesso em: 25 jun. 2017.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação:** os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho:** o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo Técnico:** resultados dos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica – 2005 a 2015. Brasília: 2015. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/2015/resumo_tecnico_ideb_2005-2015.pdf> Acesso em: 26 dez. 2017.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, J. S. **O trabalho com projetos de pesquisa.** 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MOLL, J. (Org.). **Educação Integral:** texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC/SEB, 2009. Série Mais Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments;cadfinal_educ_integral.pdf>. Acesso em 10 fev. 2014.

_____. A escola de tempo integral. In: OLIVIERA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. F. **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente [recurso eletrônico]. Belo Horizonte: UFMG, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=251>> Acesso em: 28 nov. 2017.

_____. A agenda da Educação Integral: compromissos para sua consolidação com política pública. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-148.

NUNES, C. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos. **Educ. Soc.**, v. 21, n. 73, p.9-40, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 mai. 2018.

OLIVEIRA, M. B. B. L. **Projetos na escola:** uma metodologia para aprender no ensino fundamental. 2014. 179f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Exatas) - Centro Universitário UNIVATES, Lajeado, 2014. Disponível em: <<https://www.univates.br/bdu/bitstream/10737/978/1/2015MariaBernadeteBarbosaLimaOliveira.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 17.

PALMAS. **Projeto de Lei institui Programa Educacional Salas Integradas da Semed**, 2015a. Disponível em: <<http://www.palmas.to.gov.br/secretaria/educacao/noticia/1500243/projeto-de-lei-institui-programa-educacional-salas-integradas-da-semed/#>>. Acesso em: 23 out. 2017.

_____. **Nota de esclarecimento – Projeto de Lei que institui Programa Educacional Salas Integradas.** 2015b. Disponível em: <<http://www.palmas.to.gov.br/secretaria/educacao/noticia/1500289/nota-de-esclarecimento-projeto-de-lei-que-institui-programa-educacional-salas-integradas/>>. Acesso em: 23 out. 2017.

PARANÁ. Parecer nº 58, de 25 de fevereiro de 2003. **Consulta sobre a implantação do regime de tempo integral de Apucarana.** Curitiba, Conselho Estadual de Educação, 2003. Disponível em: <http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres_2003/Pa_58_03.pdf> Acesso em: 21 mai. 2017.

PEGORER, V. **Educação integral:** um sonho possível de realização necessária. 1 ed. São Paulo: Textonovo, 2014.

PENIN, S. T. S.; VIEIRA, S. L. **Pro-gestão**: como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade? Brasília: CONSED-Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

PRADO, F. L. **Metodologia de projetos**. São Paulo: Saraiva, 2011.

PRADO, M. E. B. B. Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações. In: ALMEIDA, M. A. B.; MORAN, J. M. (Org.). **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: Ministério da Educação/SEED/TV Escola/Salto para o Futuro, 2005, p. 12-17.

P1. **Entrevista concedida à Priscila Soares Lima**. Manaus: out. 2017.

P2. **Entrevista concedida à Priscila Soares Lima**. Manaus: out. 2017.

P3. **Entrevista concedida à Priscila Soares Lima**. Manaus: out. 2017.

P4. **Entrevista concedida à Priscila Soares Lima**. Manaus: out. 2017.

ROCHA, M. S. G. S.; SILVA, H. M. L.; SILVA, D. C. L. Educação integral e escola em tempo integral: em busca da formação emancipadora. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, Cajazeiras, n. 2, suplementar, p. 354-365, set. 2017.

RODRIGUES, G. B. **PROJETO DE ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL: DESAFIOS DE IMPLEMENTAÇÃO EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DO AMAZONAS**. 2017. 170f. Dissertação (Mestrado Profissional Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2017/10/GENIVALDO-BATISTA-RODRIGUES.pdf> Acesso em: 26 mai. 2018.

RODRÍGUEZ, J. G.; GARZÓN, J. C. Cooperação escola-universidade e construção de currículo. In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Curriculum na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 4. ed., 2012. p.227-274.

SANTOS, F. F. F. **Anísio Teixeira**: uma concepção de educação integral em tempo integral. 2008, 34f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://www2.unirio.br/unirio/cchs/ppgedu/neephi/producoes/producoes-2008/monografias/anisio-teixeira-uma-concepcao-de-educacao-integral-em-tempo-integral-flavia-fontany/at_download/file>. Acesso em: 12 out. 2016.

SÃO SEBASTIÃO DO PASSÉ. Lei nº 7 de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação do município. São Sebastião do Passé, 2015. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao>> Acesso em: 20 out. 17 2015

SILVA, C. A. S. O arranjo educativo local: a experiência de Apucarana (PR). In: MOLL, J. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 368-379.

SILVA, A. O. S. et al. Gestão da qualidade: Aplicação da Ferramenta 5W2H como plano de ação para projeto de abertura de uma empresa. In: Semana Internacional das engenharias da FAHOR, 3, 2013, Horizontina. **Anais...** Horizontina, Faculdade Horizontina do Rio Grande do Sul, 2013, p. 1-10. Disponível em: <http://www.fahor.com.br/publicacoes/sief/2013/gestao_de_qualidade.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2017.

SIGEAM. **Sistema Integrado de Gestão Educacional**, 2016. Disponível em: <<http://sigeam.prodam.am.gov.br/>> Acesso em: 17 out. 2016.

SOARES, D. F. **A experiência das escolas de tempo integral de Apucarana – PR:** Sujeitos, Marketing Político e Currículo Prescrito. 2012, 90f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/mesthis/DiegoFavaroSsares_dissertacao.pdf>. Acesso em: 25 out. 2017.

TEIXEIRA, A. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. **Rev. Bras. Est. Ped.** Rio de Janeiro, v.38, n.87, jul./set. 1962. p.21-33. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/uma.html>>. Acesso em: 31 out. 2016

TOCANTINS. **Resolução nº 284/2012.** Estrutura curricular para o Ensino Fundamental, Anos Finais – em regime de Tempo Integral. Palmas: Secretaria do Estado de Educação, 2012. Disponível em: <<https://central3.to.gov.br/arquivo/264004/>> Acesso em: 21 mai. 2018.

ZUCCHETTII, D. T. A Educação Integral no Brasil. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1353-1360, out./dez. 2013.

APÊNDICE A - Roteiro de observação da pesquisa “O desenvolvimento de projetos em uma escola de tempo integral da rede pública de Manaus, Amazonas”

Objetivo: Realizar o levantamento de informações sobre os projetos em funcionamento a partir da observação da escola pesquisada.

Informações gerais:

Nome do pesquisador:	
Projeto observado:	
Disciplinas envolvidas no projeto:	
Turma observada:	
Currículo envolvido:	
Data e horário da observação:	

1 - Descrição do ambiente (a descrição deve ser detalhada de forma a proporcionar a visualização mental através da descrição):

1.1 Como é organizado o espaço físico da escola para a realização do projeto?

1.2 O projeto é desenvolvido em apenas um espaço? Sim () Não () Não se Aplica ()

1.3 O projeto é desenvolvido em dois ou mais espaços? Sim () Não () Não se Aplica ()

1.4 Em qual espaço é desenvolvido o projeto? (sala de aula, corredores, auditório, quadra, estacionamento, sala de música, etc.).

1.5 O espaço utilizado é adequado para a atividade? Sim () Não () Não se Aplica ()

1.5.1 Se não, qual a alternativa utilizada para resolver esse desafio?

2.7 Qual o período de realização do projeto?			
2.8 É executado em etapas ou fases? (escolha de objetivo, formulação do problema, planejamento e execução avaliação e apresentação). Se sim quais foram perceptíveis na observação?			
<p>Se sim, quais etapas?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>			
2.9 Em que tempo o projeto é desenvolvido? (No horário de aula, após o horário da aula, no horário pedagógico).			
2.10 Qual a sazonalidade da execução do projeto? (Quantidade de vezes por semana, mês ou ano)			
2.11 Há uma avaliação do projeto?	Sim (<input type="checkbox"/>)	Não (<input type="checkbox"/>)	Não se aplica (<input type="checkbox"/>)
2.12 Há conceitos de diferentes disciplinas dialogando entre si nesse projeto? (Interdisciplinaridade)	Sim (<input type="checkbox"/>)	Não (<input type="checkbox"/>)	Não se aplica (<input type="checkbox"/>)
2.14 Há duas ou mais disciplinas atuando em conjunto em mesmo tema e tempo? (Multidisciplinaridade)	Sim (<input type="checkbox"/>)	Não (<input type="checkbox"/>)	Não se aplica (<input type="checkbox"/>)
2.15 Há diálogo entre disciplinas e professores em tempos diferentes de execução de atividade? (Transdisciplinaridade)	Sim (<input type="checkbox"/>)	Não (<input type="checkbox"/>)	Não se aplica (<input type="checkbox"/>)
2.16 Quais os desafios a serem superados pelo projeto?			
<hr/> <hr/>			

3. Envolvimento no projeto (Importante observar o modo que os sujeitos do projeto interagem e se comportam no ambiente, serão observados alunos professores e funcionários).

3.1 É possível quantificar o número de alunos envolvidos no projeto? Se sim, quantos alunos envolvidos?			
3.2 Que tipo de interação pode ser percebida entre alunos e professor no desenvolvimento do projeto?			
3.3 Há interação entre os alunos em prol de um mesmo objetivo? Como é esse envolvimento e motivação dos alunos na atividade?			

3.4 Os alunos se sentem à vontade para opinar em todas as etapas do projeto?	Sim (<input type="checkbox"/>)	Não (<input type="checkbox"/>)	Não se Aplica (<input type="checkbox"/>)
3.5 Os alunos são instigados a terem senso de responsabilidade a partir desta atividade?	Sim (<input type="checkbox"/>)	Não (<input type="checkbox"/>)	Não se Aplica (<input type="checkbox"/>)
3.6 Há alunos líderes que ajudam na mediação do projeto?	Sim (<input type="checkbox"/>)	Não (<input type="checkbox"/>)	Não se Aplica (<input type="checkbox"/>)
3.7 Há alunos com menor autonomia no desenvolvimento do projeto?	Sim (<input type="checkbox"/>)	Não (<input type="checkbox"/>)	Não se Aplica (<input type="checkbox"/>)
3.8 Caso haja diferentes personalidades dos alunos qual a forma do professor lidar com essa realidade na condução do projeto?			
3.9 O objetivo do projeto é perceptível aos alunos?	Sim (<input type="checkbox"/>)	Não (<input type="checkbox"/>)	Não se Aplica (<input type="checkbox"/>)
3.10 Qual é o perfil do professor? (Interativo, comunicativo, introspectivo, sério, etc.)			
3.11- Como o professor faz a mediação da atividade?			
3.12-Qual o papel do professor quanto à resposta do problema, ele fornece a resposta ou apenas auxilia o aluno achar a resposta?			
3.13- A mediação do professor conduz a uma aprendizagem significativa?	Sim (<input type="checkbox"/>)	Não (<input type="checkbox"/>)	Não se Aplica (<input type="checkbox"/>)

4.0 Atividades informais e não planejadas.

4.1 Descrever o tempo livre dos alunos e do professor entre as atividades.

5. Observações complementares:

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista exploratória para a pesquisa “O desenvolvimento de projetos em uma escola de tempo integral da rede pública de Manaus, Amazonas”

Objetivo: Realizar o levantamento de informações sobre os projetos realizados entre 2008 e 2011 e sobre as impressões dos entrevistados sobre projetos.

PERGUNTAS GERADORAS

- 01.** Qual a opinião do entrevistado sobre o tempo integral?
- 02.** Relato do histórico da escola a partir do momento em que a mesma se tornou de tempo integral?
- 03.** Relato do início do desenvolvimento dos projetos na escola.
- 04.** Relato sobre a implementação das salas temáticas no que concerne à aceitação da mudança pelos sujeitos envolvidos e à dinâmica das atividades cotidianas da instituição.
- 05.** Informações sobre os projetos descontinuados na escola, tais como: aniversário da escola, Ciências e matemática e geoéHisto, e percepção dos entrevistados sobre o desenvolvimento dos mesmos e motivos dessa descontinuidade.
- 06.** Comente sobre o retorno de projetos área de linguagens, de ciências humanas e de ciências e suas tecnologias e o contexto da retomada dessas atividades.
- 07.** Impressões dos entrevistados sobre os projetos ainda existentes na escola, tais como a Jornada Literária e Mostra de dança e sobre as razões de continuidade desses projetos na escola.
- 08.** Avaliação dos entrevistados sobre o desenvolvimento dos projetos com relação ao alcance de seus objetivos e andamento dos conteúdos, pontos positivos e negativos dos projetos.
- 09.** Opinião dos entrevistados sobre o caráter de implementação dos projetos: se foram implementados iniciativa da escola (gestão, prof. e comunidade escolar); iniciativa individual de algum(ns) professor(es) ou por orientação de algum órgão superior (Coordenadoria ou Seduc/AM).

APÊNDICE C – Descrição do projeto “Dia da Família na Escola” a partir das observações realizadas na pesquisa “O desenvolvimento de projetos em uma escola de tempo integral da rede pública de Manaus, Amazonas

Um dos projetos observados, entre os meses de agosto e setembro, foi o terceiro evento do ano do projeto “Dia da Família na Escola”. Como descrito em momento anterior, esse é um projeto estabelecido pela Coordenadoria Distrital de Educação, em que é demandando à escola a organização de atividades bimestrais que possam envolver a família com a escola, de forma com que os pais conheçam a rotina de seus filhos, se aproximem da escola e vejam os trabalhos produzidos periodicamente. Nesse sentido, vale ressaltar que as temáticas de trabalho do dia da família na escola são determinadas pela coordenadoria distrital, assim como a área de atuação dos docentes responsáveis pela organização das atividades no decorrer do bimestre. À escola cabe autonomia para estabelecer a forma de condução dessas atividades.

Nesse sentido, com base na observação realizada no mês de agosto e a partir de conversas com docentes da escola responsáveis pelo projeto foi possível elaborar uma descrição mais precisa do desenvolvimento dos projetos e da culminância das atividades dos bimestres nesse ano.

A primeira culminância do Dia da Família na escola foi feita no primeiro bimestre de 2017, que teve como demanda de temas advindo da Coordenadoria o bullying, combate ao caramujo africano, à meningite, à dengue, à tuberculose, além do dia do livro e do dia do índio. Os professores que ficaram responsáveis pela ação nesse semestre foram os da área de linguagens - Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa e Metodologia -, a área de atuação também foi determinada pela coordenadoria. A Culminância da ação fez uso de cordéis para tratar os temas propostos e auxiliar no desenvolvimento da escrita, leitura, audição, reescrita, releitura e desenvoltura nas apresentações. A forma de apresentação do produto final foi decidida pela escola.

Os bolsistas do Pibid de Letras, juntamente com os professores de língua portuguesa, realizaram oficinas sobre literatura de cordel aos alunos e os alunos produziram cordéis sobre as temáticas, criaram uma peça teatral sobre bullying, uma peça de combate à discriminação racial, uma coreografia para uma toada do boi Caprichoso e canto de músicas em língua inglesa de cantoras negras.

Já no segundo evento do dia da família teve como temáticas predeterminadas as questões relacionadas ao combate às drogas, trabalho infantil, racismo, abuso e exploração sexual. Os professores indicados para ficarem responsáveis pelo acompanhamento da atividade nesse semestre foram os professores da área de Ciências Humanas. Deste modo, ficou sob a responsabilidade dos professores da área acompanharem o desenvolvimento dessas atividades.

No dia da culminância da atividade a única temática abordada esteve relacionada ao racismo, em alusão ao dia Nacional contra o Racismo (que acontece dia 15 de maio). O coordenador de Ciências Humanas assinalou que os responsáveis pela condução da ação no bimestre se reuniram e decidiram que trabalhariam todas as temáticas em sala de aula, mas que a culminância abordaria somente a temática do racismo.

O coordenador também explicou que o tema foi escolhido devido a sua relevância no contexto dos alunos, na medida em que os mesmos já se envolveram em situações de racismo na escola, o que indicava a pertinência dessa discussão no cotidiano deles. Por fim, o coordenador também indicou outro fator que pesou nas escolhas referentes às conduções da atividade foi a quantidade dos temas indicados pela coordenação, e se abordassem todos o enfoque dado ao trabalho seria muito superficial.

As atividades realizadas no dia da culminância foram a acolhida aos pais nas salas de aulas, café da manhã com os pais no refeitório; apresentação no auditório de um grito de guerra, divulgação de cartazes, dança teatro “Olhos coloridos”, um júri simulado, uma dramatização e duas danças, sendo que uma delas foi coreografada por universitários do curso de dança da Universidade Estadual do Amazonas, que auxiliaram voluntariamente e a outra somente pelos alunos.

Os momentos de observação dessa pesquisa tiveram como foco principal o acompanhamento do “3º Dia da família na escola” a partir da conversa realizada com as professoras responsáveis pela condução da atividade, especialmente duas professoras de ciências (identificadas como P1 e P2) e a professora de matemática da escola (identificada como P3).

Como as outras ações do projeto, a temática do terceiro dia da família na escola também foi determinada pela coordenação distrital de educação, quais sejam: prevenção ao tabagismo, prevenção ao alcoholismo, semana das pessoas com deficiência, combate ao bullying.

Entretanto, conforme aconteceu também no dia da família na escola do segundo bimestre, os professores responsáveis pela condução das ações optaram por dar maior abrangência ao tema do tabagismo, ampliando-o ao estudo de outras drogas lícitas e ilícitas. Conforme podemos observar a partir de trechos da conversa a seguir, as professoras consideraram esse recorte adequado principalmente por conta da realidade de alguns alunos da escola:

O dia da família ele, ele, foi, foi tipo determinado, né, que a cada bimestre ter um tema específico em uma disciplina e ai o que acontece, é..., esse dia da família ele serve pra reunir a família na escola também, e também pra falar sobre temas que são importantes pra sociedade né, e nesse específico, terceiro dia da família, é... nós escolhemos falar sobre um dos temas importantes, que é sobre drogas (P2, 2017).

Ainda assim, foi possível perceber a sistematização de “arranjos” nas orientações da coordenadoria pelos professores, na medida em que os mesmos decidiram o recorte da temática e o formato da apresentação do projeto.

O planejamento das ações pelos professores foi feito em dois momentos de reunião entre os quatro professores responsáveis no bimestre. Na primeira reunião ficou decidido o recorte da temática e a abordagem do projeto a ser realizada através de três momentos: (1) palestra, (2) exposição em banners e (3) encenação de uma peça por um grupo externo da escola. As falas abaixo evidenciam o processo de decisão desses momentos, e também a percepção dos professores acerca da participação dos alunos nesses momentos:

“Na primeira reunião nós definimos que queríamos um trabalho com a participação de mais alunos e também já começamos a definir mais ou menos como seria esse trabalho, aí foi dado a ideia de fazer os banners, de trabalhar em banners, e aí nesses banners cada turma, tinha um tema específico dentro do tema geral que era sobre as drogas. E para explicar o banner, nós acordamos que ficaria mais ou menos oito alunos para cada banner, então já foi acordado aí... Aí nós pensamos, o que vamos fazer durante a manhã, só apresentação de banner? Não, aí a gente foi pensando em outras atividades e uma dessas atividades é a palestra de um pessoal da Fazenda Esperança, eu entrei em contato com uma pessoa de lá, da Fazenda Esperança, pedi, solicitei na reunião, a palestra para ser um dos... uma das partes do dia (P2, 2017). A gente se reuniu, os quatro, pra decidir realmente o quê que a gente ia trabalhar, aí a gente tinha decidido é... ver esse... a professora Sandra tinha se mostrado insatisfeita com as outras apresentações, que só alguns alunos participavam e aí ela queria que a turma inteira tivesse essa interação, só que o que a gente percebeu, que não acontece isso” (P12, 2017).

Foi decidido que o banner seria apresentado pelos alunos, já a palestra seria feita por um grupo externo à escola, um grupo da Fazenda Esperança, o grupo confirmou a participação e a encenação teatral seria feita por outro grupo externo de uma igreja evangélica.

Além disso, o trecho acima evidencia a preocupação dos professores em pensar em estratégias que promovam a efetiva participação e envolvimento do corpo discente no projeto (“professora Sandra tinha se mostrado insatisfeita com as outras apresentações, que só alguns alunos participavam e aí ela queria que a turma inteira tivesse essa interação”, cf. P1). Mas também percebemos nas falas que os alunos não foram convidados a participar desse processo de escolha de alguma maneira, na medida em que somente os docentes discutiram sobre a execução do mesmo. Esse parece ser, portanto, um paradoxo na medida em que identifica-se a importância e necessidade de participação e envolvimento de todos os alunos, oportunizando desenvolvimento de sua autonomia, mas também se registra que o corpo discente continua distante das esferas de decisão, de forma que eles parecem somente executar o que os professores deliberam.

Na segunda reunião os professores tiveram a ideia de realizar outra estratégia para propiciar o envolvimento dos alunos no projeto foi a aplicação de um questionário para os alunos de todas as turmas do EFII da escola, o questionário continha perguntas relacionadas aos alunos e sua relação com as drogas

“Nós poderíamos aplicar o questionário na escola para ver a realidade da escola, né, porque assim, apesar de ser uma escola que é numa região bem localizada do município, a gente queria saber se essa era uma realidade da escola, se o problema de drogas era realmente uma realidade” (P2, 2017).

Assim, buscando saber se esse era um problema na escola resolveram fazer o questionário. Portanto, a proposta de elaboração, aplicação e análise dos questionários partiu das próprias docentes e de uma estagiária do Pibid, desta forma, com base nas respostas dos questionários, fariam a tabulação dos dados e utilizariam variáveis para fazer gráficos, traçando o quantitativo de usuários de drogas na escola, de modo que alguns elementos relacionados à matemática também estivessem presentes no projeto:

“A gente só esqueceu de falar que a interação de todo o desenvolvimento, como o dia da família, a temática de ciências, a gente resolveu trabalhar essa questão do questionário através dos gráficos para associar dados estatístico com a matemática” (P1, 2017).

Percebe-se que a criação do questionário foi uma forma de tentar inserir a matemática dentro do projeto, pois como tinha sido determinado que as disciplinas de ciências e matemática seriam as responsáveis, então as professoras sentiram a necessidade de inserir a matemática dentro da temática a ser bordada, assim, percebemos uma tentativa de realização de um trabalho interdisciplinar.

Ainda nessa segunda reunião elas definiram os temas que cada turma apresentariam no banner, os temas ficaram divididos desta forma: O sexto ano 01 ficou responsável por falar sobre as etapas de tratamento da dependência química; o sexto ano 02 ficou responsável por tratar dos remédios usados no tratamento e da necessidade do apoio da família aos dependentes; o sétimo ano 01 falou sobre as drogas naturais; enquanto que o sétimo ano 02 falou sobre drogas sintéticas; o oitavo ano 01 abordou o conceito e origem das drogas, além da proibição das drogas e a relação das drogas com o crime organizado e com a economia, além de fazerem uma crítica a ausência do Estado no combate ao tráfico de drogas; o oitavo ano 02 falou sobre as drogas lícitas e ilícitas, seus efeitos e classificação das drogas em depressoras, estimulantes e psicotrópicas, além das semissintéticas, sintéticas e perturbadoras.

Figura 1: Alunos do 8 ano 01, em frente ao banner da sua turma, responsáveis por apresentarem o “Conceito e Origens das Drogas” (A) e em frente ao painel do projeto produzido por alunos da escola.



Fonte: arquivo da escola.

Nessa reunião a coordenadora de ciências também confirmou a participação dos palestrantes da Fazenda Esperança. Depois discutiram a respeito da encenação da peça, se eles autorizariam a encenação pelos alunos do 8 ano 02, posto que essa turma se ofereceu para se apresentar no dia da culminância do projeto, uma vez que ficaram sabendo que o grupo externo de uma igreja que foi convidado já estava com agenda do mês lotada e por isso não poderia comparecer. A pesar da hesitação inicial das professoras, elas resolveram que os alunos fariam a apresentação, uma vez que eles queriam e que não haveria mais o grupo externo, conforme podemos observar a seguir:

“Na segunda reunião como a gente já sabia que o pessoal da igreja não vinha, que eu já tinha entrado em contato com eles e eles não vinham, aí a gente já pensou na peça dos alunos. Aí eu fui atrás de roteiro, encontrei um roteiro que se adaptava aqui à nossa realidade e nós também, os professores acordaram que seria o ideal... E aí eu passei o roteiro para a professora

Janete, e a Janete escolheu os alunos lá que seriam os atores da peça e começou os ensaios a partir daí" (P2, 2017).

Então, uma das professoras (P2) selecionou um roteiro a ser apresentado ("eu fui atrás de roteiro" e "encontrei um roteiro que se adaptava aqui à nossa realidade", cf. P2), assim, apesar do interesse dos alunos, a pesquisa do roteiro, ou mesmo sua criação não foi feita pelos alunos, de forma que acabaram novamente executando o que foi determinado pelos docentes.

As professoras falaram sobre a dificuldade de se reunirem. Elas pontuaram que se reuniam entre um tempo e outro para acertar as coisas, como, por exemplo, a ideia que surgiu do estagiário do Pibid de fazer um vídeo com mensagens de combate as drogas, com a participação dos alunos: "Mais aí a gente não se reuniu mais, a gente se encontrava entre um intervalo de aula o outro, a Janete já vinha com uma ideia e dizia *Wanessa que tal a gente fazer um cartaz, uns cartazes com os alunos? Ótimo*" (P2).

Falaram também sobre a dificuldade de lidar com os alunos, sobre a participação dos alunos nas atividades, pois queriam que todos participassem, mas perceberam quão difícil e desgastante era envolver todos: "trabalhar com todos é complicado, tanto que pra mim é assim, tá sendo um pouco desgastante porque é aquela tal coisa eu tenho que tentar envolver todo mundo, né, pra ensaiar" (citado por P1).

Conversamos sobre a confecção da lembrança que entregaríamos aos pais, falamos sobre a questão do recurso, pois devido ao pouco recurso faríamos a impressão do banner, mas os crachás seriam impressos na escola, e em seguida foi tocado no assunto da preocupação do cumprimento do currículo:

"Eu pensei em escrever com pincel permanente, comprar as fitas... mais ainda não ficou fechado porque ela ficou de ver o negócio das fitas, ela ainda não teve tempo, é muita coisa... ou a gente trabalha só no projeto, tem outro fator também, assim, não vou dizer que seja negativo, mas é muito complicado quando tu trabalha num processo onde tu tens prova bimestral, tem que desenvolver o projeto e tá alinhando essas duas coisas, porque ou tu vai trabalhar o projeto para apresentar uma coisa boa ou tu vai trabalhar o assunto, conteúdo, pra eles também se saírem bem na prova" (P1, 2017).

Nota-se que os professores sentem dificuldades em desenvolver esse projeto, porque o assunto não é curricular, assim além de planejarem e executarem o projeto eles precisam ainda cumprir com suas atividades pedagógicas mais burocráticas, pois precisam ministrar o assunto para a prova ("ou tu vai trabalhar o projeto para

apresentar uma coisa boa ou tu vai trabalhar o assunto, conteúdo, pra eles também se saírem bem na prova”, conforme explicitado por P1).

Após a fase de planejamento, onde tudo foi determinado pelos professores, os alunos ensaiavam nos tempos das professoras de ciências e apresentaram algumas vezes para a professora de matemática, os alunos assistem e fazem um relatório que vale uma nota, a professora de matemática, P3, disse que os alunos “fizeram apresentação para mim das falas, né, que eles vão apresentar com os banners e o pessoal que vai fazer a peça teatral também ensaiou pra gente...” (P3)

Aqui percebe-se o caráter de executores que a maioria dos alunos tiveram, ao apenas realizarem tarefas que foram determinadas, posto que os alunos receberam suas falas, ou seja, textos que os mesmos deviam saber para apresentar no dia da culminância do projeto e a maioria das aulas dos oitavos anos foi para realização dos ensaios dessas falas que os alunos deviam saber para apresentar e raros foram os momentos em que realizaram discussões e problematizaram a respeito do tema abordado.

O produto final do projeto foi o evento da culminância que aconteceu no dia primeiro de setembro de 2017, antes de iniciar alguns alunos estavam pelos corredores alguns com seus pais, mas a maioria estava sem acompanhamento destes. Tocou a campa, alunos e pais se dirigiram para as salas de aula, onde foi feita a chamada, posteriormente os alunos dos sextos e sétimos foram tomar café com seus pais no refeitório, posteriormente foram os oitavos e nonos anos, o café foi diferenciado, o café com pão foi substituído por suco com pizza, os alunos gostaram bastante.

Figura 2: Abertura da Culminância do projeto. Alunos e pais prestigiando o evento (A) e Coordenadora de Ciências apresentando sobre o projeto e a temática abordada (B).



Fonte: Arquivo da escola.

Após o café foi feita a abertura da atividade no corredor da escola, a coordenadora de área de Ciências falou sobre a temática que seria apresentada e que foi abordada durante esse projeto (conforme figura 2), além disso explicou que primeiro haveria a exposição com explicação dos banners pelos alunos no corredor central da escola e que após essa atividade eles deviam se dirigir ao auditório.

Cada turma tinha um banner pendurado no corredor, oito alunos eram responsáveis pela apresentação, todos estes com crachás de identificação. Eles apresentaram as falas que ensaiaram com as professoras em sala de aula, eles não seguravam papel. Os grupos de alunos, pais e professores que visitavam as apresentações assistiam e faziam perguntas. A duração das apresentações foram até às 9:30, depois foi servido lanche, cachorro quente com suco, até as 10:00 para alunos, pais e visitantes (conforme figura 3).

Figura 3: Alunos do 8 ano 02 apresentando banner sobre drogas lícitas e ilícitas para outros alunos (A); alunos do 8 ano 1 apresentando o banner, além de uma visão mais geral dos visitantes no corredor central da escola (B); alunos e pais no refeitório lanchando com seus filhos (C).



Fonte: arquivos da escola

Posteriormente ao lanche iniciou a palestra no auditório com dois dependentes químicos que conseguiram se afastar das drogas após fazerem tratamento na Fazenda Esperança, a mensagem que eles passaram para os alunos sobre o combate as drogas é que eles não deviam entrar nesse mundo, pois “o caminho é sem volta”, pois segundo eles quem é dependente nunca fica curado, todo dia é um dia de luta, inclusive um deles disse que usou drogas por trinta anos, ficou um ano na Fazenda, mas quando saiu e se afastou do tratamento voltou a usar novamente, então ele entendeu que se afastar do vício é uma decisão diária.

Eles disseram também que precisaram se apegar em Deus para conseguir se afastar da dependência. Cada um deles contou sua história de como passaram a usar drogas e sobre quando decidiram pedir ajuda e foram apoiados pela Fazenda,

convidaram os alunos e professores para visitarem o local de apoio deles nos sábados, onde eles compartilham a palavra e o amor à vida. Além disso, eles aconselharam os alunos a ouvirem seus pais, pois eles só querem o bem deles. Os alunos ficaram em silêncio e prestavam atenção, alguns alunos interagiram citando exemplos de pessoas que conheciam e que também eram dependentes químicos.

Posteriormente a palestra foi passado um vídeo com depoimento de alunos a respeito das drogas e dos malefícios que o uso acarreta, o vídeo foi elaborado pelos alunos e um estagiário do Pibid.

Depois do vídeo os alunos do oitavo ano, da turma dois, apresentaram a peça teatral de um garoto que era bem pobre e que passou a vender e usar drogas por querer mudar de vida, mas acabou preso. Ao fim da apresentação a professora Janete agradeceu aos alunos, disse ainda que tinha ficado apreensiva a princípio com a ideia da apresentação deles, mas ficou satisfeita com o resultado. Nenhum aluno errou sua fala, só ficou um pouco apertado a entrada e saída deles do palco, pois como não tinha espaço suficiente para todos se acomodarem nas cadeiras, alguns alunos estavam sentados no chão do corredor central do auditório, conforme figura 4.

Figura 4: Cena da peça teatral, na qual cinco amigas conversam, sendo que uma delas está grávida (A); alunos do 8º ano 02 que participaram da encenação teatral (B); alunos sentados no corredor central do auditório (C).



Fonte: arquivo da escola.

Por fim, foi passado um vídeo com fotografias de pessoas comuns e famosas com fotos do antes e depois de terem passado a usar drogas, sempre nas fotos do depois do uso as pessoas apareciam muito magras e abatidas em comparação com o momento em que não usavam. Após esse vídeo a professora Janete tomou a palavra, disse que estava um pouco triste por terem aparecido poucos pais, mas agradeceu a presença dos que estavam e citou uma passagem da bíblia que dizia que

ao direcionarem seus filhos no caminho do bem, eles nunca se desviariam dele e por fim falou sobre os resultados que encontraram a partir dos questionários e que a escola ficou muito preocupada, pois somente 25 % dos alunos da escola disseram nunca terem usado nenhuma droga lícita (por exemplo cigarro ou álcool) ou ilícita (maconha ou cocaína por exemplo) e que 2 % disseram que já usaram maconha, sendo segundo ela fundamental o apoio da família à escola no combate às drogas.

APÊNDICE D - Descrição do projeto “VI Jornada Literária” a partir das observações realizadas na pesquisa “O desenvolvimento de projetos em uma escola de tempo integral da rede pública de Manaus, Amazonas

O segundo projeto observado na escola estudada foi a VI Jornada Literária. Originalmente a Jornada literária é um projeto que busca construir o hábito leitor dos alunos dos 6º aos 9º anos da escola pesquisada, proporcionando momento de leitura, produção textual e de realização de atividades diversificadas e culturais. Vale ressaltar que também é trabalhado com os alunos um caráter cooperativo, pois para que a turma tenha êxito é fundamental que todos os alunos da turma trabalhem de forma coordenada e atuante.

O projeto atribui trinta pontos em notas dos alunos no 3º bimestre de cada ano, por uma avaliação feita em três momentos principais. Nesse ano a primeira avaliação foi objetiva com caráter classificatório, sobre os livros lidos e os meios de comunicação estudados, no valor de dez pontos. O segundo momento é uma avaliação feita a respeito do desenvolvimento das atividades da jornada, no valor de dez pontos, realizada pelos próprios professores da disciplina de Língua Portuguesa que acompanham o processo de condução do projeto, é nessa avaliação que são descontados pontos caso tenha algum aluno que não participe de alguma atividade a ele determinada ou que não tenha um comportamento adequado durante o desenvolvimento do trabalho. Por fim, a última avaliação de dez pontos é feita por um grupo de jurados, que aferem o produto final do projeto e avaliam as turmas com base em alguns critérios criados pelos professores, tais como organização, domínio do conteúdo, criatividade e harmonia. É, portanto, um projeto de natureza competitiva e cooperativa que envolve as oito turmas da escola e interfere de forma significativa nas notas dos alunos no terceiro bimestre na disciplina de Língua portuguesa. A nota das turmas atribuídas pelos jurados é divulgada, de forma que os professores podem optar por usá-las ou não, mesmo que sua disciplina não tenha trabalhado em conjunto com as professoras de Língua Portuguesa.

Nesse ano de 2017 o projeto foi conduzido por duas professoras novas na escola, que haviam assumido a disciplina de língua portuguesa no início do ano. Ao assumir a disciplina as docentes ficaram, também, com a responsabilidade de dar continuidade ao desenvolvimento anual do projeto de jornada Literária. As professoras contaram com auxílio do coordenador da área de Linguagens para execução do

projeto durante os meses de agosto a setembro. Além dos professores conselheiros das turmas, encarregados de orientar e ajudar os alunos em amplos aspectos, que algumas vezes também colaboram com a atividade, quando solicitados pelos seus aconselhados ou pelos professores.

Desde a sua primeira experiência na escola o projeto tem como objetivo principal incentivar o hábito da leitura nos alunos do segundo segmento do ensino fundamental. E para atingir esse objetivo o projeto geralmente gira em torno de uma grande temática, que abarca todas as ações do mesmo. Neste ano temática abordada foi “Comunicação”, sugerido pelo coordenador de Linguagens da escola e aceito pelas professoras. Posteriormente, uma das professoras complementou a proposta da temática com a sugestão de inserir os livros do projeto “Rede de Letras”¹³.

Notou-se, em conversa com as professoras que coordenaram as atividades, essa preocupação com a importância da leitura na seguinte fala de uma das professoras, a qual denominamos de P4: “nós sabemos a importância da leitura, que a leitura norteia todas as outras disciplinas, então nós damos muito ênfase a isso” (P4). Portanto, as atividades realizadas buscam construir um aluno ideal, o aluno esperado pelos professores, alunos leitores.

Observa-se assim que para a professora P4 o objetivo do projeto era desenvolver a leitura dos alunos, entretanto no slide apresentado pelos coordenadores para os alunos o objetivo era: “proporcionar aos alunos da escola a prática da oralidade, através de conhecimento acerca dos meios de comunicação, bem como a interação com o texto literário e a língua portuguesa”. Assim, observou-se um conflito de objetivos, enquanto que para as professoras o objetivo era incentivar a leitura para o coordenador o objetivo era desenvolver a oralidade dos alunos.

Uma questão que também foi observada é que a decisão da temática do projeto e, posteriormente, das etapas pelas quais o mesmo seria desenvolvido não contou com participação dos alunos. Esse foi um elemento claro às primeiras edições da jornada, intencionando buscar inserir o aluno como partícipe de todos os processos do projeto, como estratégia para fomentar essa participação e corresponsabilidade foi estabelecida a função do gestor da turma. Para esse cargo seria escolhido um dos

¹³ O Projeto Rede de Letras foi criado em 2012 pela SEDUC-AM, tendo “o objetivo de oportunizar a leitura de obras literárias aos estudantes da Rede Pública Estadual no Amazonas matriculados no Ensino Fundamental [...], a SEDUC-AM beneficiou, no período de 2012 a 2015, 275 mil estudantes com o repasse de 511.872 livros” (SILVA, 2016, p. 84).

colegas da turma, eram realizadas reuniões entre os professores coordenadores e os gestores da turma, nas quais eles também tinham voz na decisão da proposta, etapas e as regras da Jornada.

Entretanto, foi possível observar no acompanhamento do projeto nesse ano que os gestores das turmas, alunos responsáveis, não tiveram tanto essa corresponsabilidade pelas etapas do projeto, na medida em que as etapas e as regras foram apresentadas pelo coordenador de Linguagens da escola aos alunos de todas as turmas da escola, apesar de abranger a todos, apenas participaram nesse primeiro momento obtendo informação da temática de cada sala, das etapas e de quais os critérios seriam avaliados, sem nenhum poder de decisão.

O título da VI Jornada Literária foi “Na “Rede das Letras” quem não se comunica se trumbica”, o projeto foi realizado em parceria com o Pibid, assim, após as professoras da disciplina de L. Portuguesa e o coordenador definirem o tema, eles acordaram com a coordenadora do Pibid que os estagiários do programa ficariam responsáveis por oferecer oficinas sobre os meios de comunicações nas oito turmas. Aos alunos foi solicitado que fizessem pesquisas sobre o assunto que eles deveriam tratar.

Percebi que no dia que o coordenador apresentou o tema do projeto que, inicialmente, os alunos não gostaram da temática apresentada, referente aos meios de comunicação. Os alunos usaram termos como “isso é chato” e “ah, esse tema” durante a apresentação. As professoras das disciplinas também notaram essa resistência dos discentes ao assunto: uma das docentes responsáveis ponderou que também ficou receosa com a temática a princípio, mas ao longo do desenvolvimento os alunos foram se envolvendo com as atividades propostas e a mesma viu que os alunos estavam conseguindo desenvolver o tema.

Foi possível constatar, também, que neste dia da apresentação da Jornada aos alunos uma grande preocupação do coordenador da área de Linguagens estava centrada no comportamento e no cumprimento de regras pelos alunos, indicando, inclusive, uma cultura punitiva: os que não comportarem ou descumprirem as regras poderiam ter descontos nas notas relacionadas ao projeto. Ao apresentar as diversas regras que deveriam ser cumpridas com relação à jornada, o Coordenador de Linguagem ele apresentou um slide que continha a seguinte informação “o não cumprimento das normas estabelecidas impossibilitam o alcance na nota máxima pelo aluno no projeto”. Com base nessa informação é possível perceber que a nota do

aluno acabava sendo usada como moeda de troca para que executem as atividades em conformidade ao que é determinado.

Os critérios informados que seriam utilizados na avaliação dos alunos feita pelas professoras responsáveis foram sete, apresentados aos alunos também na abertura do projeto: desenvolvimento do trabalho com espírito de equipe; interação com o público; pontualidade na entrega de pesquisas e materiais solicitados; criatividade durante as apresentações; o comportamento dos alunos nos corredores da escola no dia da exposição; limpeza e arrumação da sala após a exposição; e o revezamento dos alunos entre expositores e visitantes, posto que todos deveriam se apresentar em um turno e assistir as apresentações no outro turno.

Também foi exposto os itens a serem observados no dia da exposição que seriam avaliados por jurados externos à escola: organização da sala; decoração do ambiente; domínio do conteúdo pelos expositores; duração da exposição entre quinze e vinte minutos; apresentação harmoniosa, sem interrupções; e recepção, com controle rigoroso da entrada dos ouvintes para que não excedessem a capacidade de pessoas suportada pela sala, entre quinze a vinte pessoas, a depender de como os ambientes foram organizados nas salas.

No dia da apresentação do tema também foi apresentado, em slides, aos alunos, as normas e regras que seriam adotados, a saber: a primeira norma apresentada foi que o não cumprimento acarretaria em perca de nota do aluno no projeto; os professores e estagiários poderiam fornecer informações ou orientações, mas não poderiam fazer o trabalho pelos alunos, caso contrário a turma também sofreria penalidades; os trabalhos seriam julgados e a nota poderá ser atribuída em todas as disciplinas; o gestor deve consultar as professoras nas tomadas de decisões e manter atualizadas as planilhas de controle de execução de atividades pelos alunos da sua turma.

Com base nas informações acerca das regras, critérios de avaliação e normas de conduta que os alunos devem seguir podemos perceber uma grande quantidade de regras, normas e critérios apresentados aos estudantes.

Após a etapa de planejamento e da etapa de informação aos alunos, as próximas etapas foram: 1. A leitura dos livros do Projeto Rede de Letras; 2. A pesquisa feita pelos alunos sobre os meios de comunicação, sob solicitação das estagiárias do Pibid em consonância com o Coordenador de Linguagens; 3. Aplicação de oficinas pelos estagiários do Pibid sobre os meios de comunicação direcionado para cada

turma; 4. Escolha do gestor; 5. Divisão de equipes de trabalhos e desenvolvimento do projeto; 6. Culminância de apresentação.

Essas seis primeiras etapas fazem parte do processo desenvolvimento do projeto, sendo a primeira etapa dessa fase do projeto, referente à leitura dos livros do Projeto Rede de Letras foi conduzida pela professora de Língua Portuguesa, P4, nos horários de aulas dessa disciplina nas turmas participantes. Os títulos dos livros lidos foram: As duas turmas do nono ano leram “Em busca de um Sonho”¹⁴ e “Ps Beijei”¹⁵; as duas do oitavo ano leram “Lixo: de onde vem para onde vai?”¹⁶ e “Malasaventuras: safadezas do Malasartes”¹⁷; os alunos do sétimo ano ficaram com “Cartola; mestres da música no Brasil”¹⁸ e “Vida e morte da onça gente”¹⁹ enquanto que os alunos do sexto ano leram o “Diário de Classe”²⁰ e “Nariz de vidro”²¹.

Todas as tardes que a professora tinha aula com os alunos ela os levava para ler os livros na biblioteca. A professora explica que inicialmente apresentou os dois livros que eles teriam de ler e deixou que eles escolhessem qual leriam primeiro:

O primeiro passo foi a leitura para os alunos, primeiro arranjamos um lugar mais prazeroso pra eles fora da sala de aula. Levamos para a biblioteca, na biblioteca coloquei dois livros, porque vem dois livros para cada turma, aí colocamos lá e eles fizeram a escolha do livro, aí foram os sextos, sétimos,

¹⁴ Livro autobiográfico do escritor Walcyr Carrasco que aborda as dificuldades da vida do personagem que teve origem familiar humilde e a dificuldade de descobrir uma vocação profissional de um indivíduo. Assim, contrariou a expectativa de seu pai que gostaria que ele tivesse uma profissão considerada de maior prestígio financeiro, se aventurou em várias profissões, sendo até vendedor de livros, até ele virar um escritor.

¹⁵ Esse livro de Adriana Falcão e Mariana Veríssimo aborda a história de duas adolescentes que por estarem de férias vão passar um mês sem se falar, então passam a se comunicar através de e-mails, sendo que seus assuntos abordam os seus interesses como meninos, o primeiro beijo e festas por exemplo.

¹⁶ Este livro aborda a temática do lixo, tratando a respeito do aumento da sua produção a partir do maior consumo após a revolução industrial brasileira e como uma solução para esse aumento considerável da produção do lixo os autores, Francisco Luiz Rodrigues e Vilma Maria Cavinatto, discutem a questão da reciclagem.

¹⁷ Este livro de Pedro Bandeira apresenta em versos histórias de Pedro Malasartes, um herói dos injustiçados, que utiliza sua esperteza e invencionices, que dão um tom engraçado ao livro, como por exemplo, a panela que cozinha sem fogo, o saco que faz adivinhações e o gato que defeca moedas.

¹⁸ A jornalista Mônica Ramalho, especialista em música brasileira fez a pesquisa sobre o musical “Obrigado cartola” e escreveu o livro sobre o músico Cartola, tido como um dos melhores compositores de samba devido ao seu estilo de produção mais elaborado, o livro trata de sua trajetória como compositor, seu casamento, sua paixão pela mangueira e sua doença.

¹⁹ Essa obra de Joel Rufino dos Santos traz uma narrativa que envolve muitos elementos míticos do período do começo do mundo, falando sobre a criação da noite e dos mosquitos e de uma onça metade humana e metade gente de vive histórias surreais e traz lições do comportamento humano também, como por exemplo a lição sobre ter e poder ou sobre a questão de um favo se é algo que deve ser lembrado ou esquecido.

²⁰ Nesse livro, Bartolomeu Campos de Queiroz trás 21 poemas sobre nomes próprios de alunos de uma classe, relacionando esses nomes com características, jogos de palavras e brincadeiras verbais.

²¹ Nariz de vidro de Mário Quintana traz a sensibilidade desse poeta em uma coletânea de 56 poemas, construídos a partir da ternura, ironia humorística e da nostalgia da infância, como no poema “O circo o menino a vida”.

oitavos e nonos, os dois do sexto que é o diário de classe e o nariz de vidro, dos sétimos anos foi o Lixo e aquele da onça, o primeiro que eles leram foi o da onça e por último o Cartola, aí o dos oitavos foi aquele do Lixo e Malasaventuras... e o dos nonos foi em busca de um sonho e aquele PS Beijei. Primeiro começamos desde março, começamos a fazer leitura, só que essa leitura era assim, ela era por capítulo, porque o interesse era eles lerem comigo, na escola (P4, 2017).

Na entrevista a professora também ponderou que optou por ler os livros com os alunos na escola ao invés de entrega-los para levarem para casa porque acredita que grande parte desses alunos não leria os livros em casa:

Se eles levassem pra casa, eu sei que nós, nós não somos um país de leitura, nós não temos essa hábito, até nós mesmo temos essa falha, isso é verdade, por exemplo se te derem um livro técnico, você vai ler o técnico, mas você não vai na biblioteca pegar um livro, então como nós não temos essa cultura, como nós queremos inserir, fazer grande leitores, então esse processo tem que começar, se não começa na casa tem que começar na escola, dá oportunidade a eles, essa visão da leitura (P42, 2017).

As primeiras leituras foram feitas de forma coletiva, ou seja, todos liam juntos em voz alta, professora e alunos. Essa escolha foi intencional da professora, pois ela queria dar segurança aos alunos para que não se sentissem envergonhados ao ler com os colegas e para os colegas. Posteriormente a leitura passou a ser individual, ou seja, cada aluno lia um trecho ou um poema em voz alta, enquanto seus colegas de turma lhe ouviam ao mesmo tempo em que acompanhavam a leitura em seus livros, posto que cada aluno tinha um exemplar para acompanhar a leitura, mas os alunos que se prontificavam a ler, até que todos tivessem a oportunidade e segurança para ler, conforme é possível notar a seguir:

Foi assim, a leitura começou em equipe, depois de equipe começou a ser individual, eu comecei a ver que o aluno já tinha segurança, nunca quis expor o meu aluno ao ridículo, porque eu nunca quis ser posta ao ridículo, em relação ao meu professor quando ele dizia assim, “você vai ler”, isso já constrange o aluno, e você fica apavorado, e você às vezes até tem aquela leitura, e você começa a ficar nervoso, aí um ou outro que não tem noção, falta de noção, começa a rir do outro, e eu vou tolhendo o aluno cada vez mais, em vez de progredi-lo eu vou regredi-lo, então eu vou fazendo no coletivo, primeiro capítulo foi no coletivo. Ter segurança, pra começar o individual. Aí começou, eu não apontava, eu dizia quem quer ler, aí começou, e isso um vai empolgando o outro, aí foi que acabou todos tiveram a oportunidade de fazer a leitura. Em todas as salas foi esse o processo, só que eu sinto que os sextos anos eles ficam mais à vontade. Eles não têm pudor, por mais que eles não tenham segurança, eles não querem saber, eles levantam a mão e eles querem ler (P4, 2017).

Quanto ao interesse dos alunos pela leitura nota-se, pelo contato com as professoras entrevistadas, que eles apreciaram o material e a leitura dos colegas

motivava a leitura dos alunos que não tinham tanta segurança nem tanto interesse, tanto que eles acabavam querendo participar mesmo não sendo sua vez na leitura.

Teve aluno que disse bem assim “olha, eu realmente quando eu comecei a ler esse livro, eu não gostei desse livro não, achava que eu não ia, mas ficou tão interessante”, porque o que tornou interessante foi a leitura de cada um, porque as vezes as pessoas fazem a gente viajar naquela leitura, então eu senti que quando o aluno lia, com aquela vontade, colocava as falas, a pontuação de forma bem relevante, aquilo ali chamava a atenção e começava a prender aquele que não estava dando importância começava a se endireitar, porque ele já queria fazer que nem o outro e queria participar da leitura, naquele dia ele nem participaria, mas ele achava tão interessante que ele queria acompanhar a leitura. (P42, 2017)

Terminada a primeira etapa do projeto, de leitura dos livros selecionados, foi iniciada a segunda etapa, que compreendia uma pesquisa mais aprofundada sobre o meio de comunicação indicado para a turma. Como pontuado anteriormente, a definição do meio de comunicação que cada turma teria de apresentar foi definida também em reunião das professoras com o coordenador. Assim as turmas do sexto ano ficaram com os meios de comunicação sonoros, com ênfase no telefone e no rádio; os séptimos anos ficaram com os meios de comunicação escritos, jornais, revistas, cartas e livros; os oitavos anos ficaram com meios de comunicação audiovisuais, cinema e televisão; enquanto que os nonos anos ficaram responsáveis de estudar e apresentar sobre os meios de comunicação multimídias, hipermídia e hipertexto. A pesquisa foi passada como atividade para casa, os alunos fizeram as pesquisas na internet, assim não foi utilizado o espaço nem tempo da escola para realização da pesquisa, os alunos deviam pesquisar e levar as pesquisas para a escola.

Posterior à pesquisa feita pelos alunos, algumas estagiárias do Pibid na escola ficaram responsáveis por ministrar oficinas sobre esses meios de comunicação específicos de cada turma. Importante pontuar que as estagiárias são supervisionadas pelo coordenador de Linguagem. e atuam no tempo determinado para as aulas de Língua Portuguesa. Assim, em algumas aulas o coordenador acompanhava o desenvolvimento das disciplinas, e em outras as estagiárias ficavam só com os alunos na sala de aula.

Sobre o papel das estagiárias no desenvolvimento dessa etapa do projeto, foi possível notar a partir da conversa com as professoras da disciplina a ausência de interação das professoras da disciplina com as estagiárias, posto que o acompanhamento do planejamento das atividades executadas pelas estagiárias é

feito pelo coordenador da área de Linguagens. Assim, as professoras acertavam com o coordenador o que seria feito e ele repassava para as estagiárias. A fala de P4 evidencia essa dificuldade de comunicação e perda de informação:

“Aí também entra o Pibid, que eles começam a dar as oficinas, aí nós cedemos uma aula, nossa pra eles, ela cede uma de gramática e uma de produção textual, é cedida pra eles, claro que também nós participamos. Queira ou não queira a gente acaba... eles podem ficar sozinhos no Pibid, ficam lá só, mais claro que depois nós vamos perguntar com é que estão as coisas, como é que está fluindo. No primeiro momento o pessoal do Pibid, assim, eles não iam falar do telefone, eles iam falar do meio de comunicação, qual a função do meio de comunicação? O que é?”

A professora se refere, nesse trecho, a um contratempo na definição do foco das oficinas a serem realizadas pelos estagiários. As professoras do projeto haviam acordado com o coordenador da área de Linguagens que as estagiárias trabalhariam, nas oficinas, os meios de comunicação de forma geral primeiramente, para só depois trabalhar o meio específico de cada turma. Entretanto, os estagiários acabaram restringindo a temática das oficinas somente ao meio de comunicação que cada turma deveria tratar na culminância.

Essa falta de integração das estagiárias do Pibid com as professoras responsáveis pelo projeto pode se relacionar à própria estrutura do cargo do coordenador de área de Linguagens, que acumula, além das atribuições da coordenação de área, o trabalho de supervisionar e acompanhar as estagiárias. Assim, há o entendimento das professoras de que não seria atribuição das mesmas acompanhar as estagiárias: conforme dito por P4, as docentes apenas cedem o tempo para o Pibid. É importante nos atentarmos, também, para o uso do termo ceder na fala da professora 4. Com o significado de transferir algo, ceder, nesse caso, implica em um posicionamento de afastamento dessas ações das estagiárias com a disciplina e com a participação delas como professores no projeto.

Posterior à fase das oficinas, a próxima etapa de desenvolvimento do projeto seria a escolha do gestor de turma. O gestor é descrito por P4 como um “líder” e “monitor” da turma, e por P5 é denominado como o “responsável em cobrar e passar as informações pra gente, professores, de quem está fazendo”. A escolha do gestor da turma foi feita em todas as salas da mesma forma. Em entrevista a professora P4 afirma que colocou no quadro o nome dos alunos interessados na posição, e o mais votado foi o escolhido como gestor. A professora P5 disse que também fez votação

em sala de aula. O gestor é o responsável por coordenar os alunos das equipes responsáveis pelas atividades determinadas para cada grupo.

A próxima etapa foi a divisão das equipes de trabalho, foram divididas em quatro equipes que ficaram responsáveis pela: (i) ornamentação, (ii) construção do contexto histórico e evolução do meio de comunicação (iii) cronologia do meio de comunicação e (iv) produção cultural. A equipe de organização essa equipe ficou responsável por decorar as salas de aula conforme a temática determinada, criar, desenhar e pintar os painéis, produzir os cenários, figurinos e lembranças. Já a equipe responsável pelo contexto histórico e evolução do meio de comunicação era esperado que realizasse pesquisas teóricas sobre a temática abordada, selecionando os assuntos a serem apresentados e apresentando-os no dia da culminância. A equipe de cronologia do meio de comunicação ficou responsável por pesquisar e apresentar a linha cronológica do meio de comunicação específico. Por fim, a equipe produção cultural teve a responsabilidade pela produção de texto de uma peça teatral e encenação do texto produzido, item obrigatório e por outra apresentação cultural a critério da turma, como uma dança ou paródia, por exemplo. Com essa organização das turmas em equipes, todos os alunos acabam se responsabilizassem por alguma fase do projeto, construindo cooperativamente o todo do projeto de cada turma.

Assim, os alunos desenvolvem a linguagem através de diferentes signos. No projeto Jornada Literária, a intencionalidade é propiciar, por meio desses diferentes signos de linguagem, o desenvolvimento de sua criatividade e desenvoltura em público ao produzir textos, como os roteiros das peças teatrais, criar paródias e textos do assunto a serem apresentados oralmente pela sala. Eles também têm a possibilidade de criar coreografias de danças, expressando-se através de gestos e a proposta é que eles façam esse desenvolvimento aliando à narrativa do livro estudado e ao meio de comunicação determinado. Sobre essa questão de interligar o livro ao meio de comunicação, a P5 considerou que seria um movimento difícil para os alunos executaram, ponderando inclusive uma resistência pessoal em aceitar essa proposta de relação entre as etapas, mas que posteriormente considerou que os alunos conseguiram fazer o link entre os dois.

Teve uma resistência. Minha, dos alunos, porque eu achava que deveria ser separado, mais aí com já estava todo mundo, como é que é? Que eu posso dizer ... na mesma situação, envolvido, vamos logo fazer tudo junto. Mais aí depois, os alunos me mostraram que eles conseguiam [...]

Nesse mesmo sentido de pensar a integração das etapas da Jornada, a professora P5 ponderou sobre a necessidade de inserirem mais alguns critérios na avaliação dos alunos e de suas apresentações, na medida em que também seria necessário inserir o livro ao longo da apresentação dos meios de comunicação sem que houvesse uma quebra, conforme

Aí depois a gente fez até uma adaptação, porque tem uns critérios a serem avaliados, a cronologia, o histórico dos meios, aqueles que tem no slide, aí estava faltando um, que até depois eu falei pro Coordenador “Onde é que vai entrar aquilo do livro?”, do nada a gente está falando de revista e do nada entra o Livro do Cartola, como é que é isso? Aí, por isso que eu falei pra ele que estava faltando um ponto lá, que era justamente pra falar do livro, porque tinha que falar do livro, do autor (P5, 2017).

Tudo que foi acertado para acontecer no dia da culminância foi ensaiado pelos alunos na sala de aula com acompanhamento das professoras e/ou estagiárias do Pibid nos tempos de Língua Portuguesa, conforme observações das turmas dos oitavos anos realizadas no mês de setembro, os ensaios, produções e ajustes eram realizados em seis aulas por semana.

Devido à falta de um espaço que comportasse todos os alunos de uma sala de aula ao mesmo tempo, era necessário que as equipes de trabalho de cada turma se dividissem, ocupando os demais espaços da escola para realizar suas tarefas. Assim, a professora P4 em determinado tempo de aula de Língua Portuguesa ficava geralmente na biblioteca com alguns alunos da equipe de ornamentação, onde ficavam construindo os painéis, cenários e figurinos para o dia da culminância. Nesse espaço eles usavam pistolas de cola quente, tintas, EVAs e estiletes, desenhavam e pintavam. Como a P4 auxiliava os alunos nas confecções na biblioteca, proporcionava assim uma interação entre turmas de diferentes séries. Ao mesmo tempo, outros alunos da ornamentação também precisavam desenhar e pintar cenários, geralmente muito grandes, e ocupavam os espaços dos corredores da escola ou na sala de aula durante os tempos da disciplina de português.

Nesse mesmo tempo de aula, as equipes do contexto histórico e da cronologia que trabalharam o conteúdo a ser apresentado ficavam em suas salas. Já os da produção cultural ensaiavam a dança, paródia ou peça teatral nos corredores da escola, acompanhados por P5 que se dividia em auxiliar os alunos que ensaiavam nas duas salas de Língua Portuguesa e nos corredores.

Todas as atividades do projeto realizaram-se, então, nas dependências da escola. A escola é uma escola adaptada e por esse motivo não oferece áreas

específicas para o desenvolvimento dos projetos. Portanto, para resolver a falta de um espaço específico, algumas atividades da jornada foram realizadas nos corredores da escola, local sem ventiladores ou condicionadores de ar, tornando-se o ensaio da dança ou peça ainda mais cansativo devido a estafa causada pelo calor. As atividades foram realizadas também nas salas de aula ou na biblioteca.

As salas de aula contam apenas com carteiras escolares que, por não serem apropriadas para trabalhos manuais maiores, são afastadas para próximo da parede, de forma que o meio da sala é ocupado pelos trabalhos produzidos e os imensos cenários. Na biblioteca há quatro mesas redondas, alguns alunos acomodam-se no chão e os que as mesas não comportam trabalham sobre colchonetes que eles espalham no chão do local, trabalhando todos ao mesmo tempo e gerando grande interação entre os discentes.

Além da disposição do desenvolvimento do trabalho por diferentes espaços da escola, observei também que entre os alunos que ficavam na sala de aula, enquanto a maioria trabalhava, alguns alunos acabavam não se envolvendo nas atividades, ficavam no celular ou conversando sobre a execução das atividades.

Sobre essa dificuldade de agregar todos os alunos no desenvolvimento das atividades, uma das professoras destaca a dificuldade em prender a atenção de todos para o que precisa ser feito: “a gente nunca prende toda a turma, sempre vai ter aqueles que não fazem, ficam só esperando pelos outros, e sempre vai aparecer aqueles que fazem” (P5). A partir dos advérbios, nunca e sempre, usados pela professora é possível perceber a incredulidade da professora da possibilidade em envolver todos os alunos no projeto.

Após os ensaios e as produções foi feita a abertura do evento de culminância da Jornada Literária. A abertura aconteceu no auditório da escola no dia 27 de setembro, onde a gestora, o coordenador e as professoras P4 e P5 representaram personalidades relacionadas aos meios de comunicação tratados - a Carmem Miranda, Chacrinha, Charles Chaplin e a Mulher Maravilha, respectivamente. Ao mesmo tempo em que foi feita a abertura no auditório com os sextos e sétimos anos, devido a capacidade de pessoas do local, também foram realizadas oficinas sobre diferentes gêneros textuais aos alunos dos oitavos e nonos, ministradas por universitários da UEA da disciplina de Estágio Supervisionado que integrou o momento de culminância do projeto. No horário da tarde a programação foi invertida,

os alunos dos oitavos e nonos foram para a abertura no auditório, enquanto que os sextos e sétimos participaram das oficinas.

Figura 5: Abertura da Jornada Literária.



Fonte: Arquivo da escola.

Já no dia 28 de setembro foi realizada a organização, montagem de painéis e cenários e decoração das salas de aula conforme a temática determinada para cada série. Nesse dia somente os alunos responsáveis pela organização e ornamentação comparecem na escola, esses alunos selecionados pelos professores conselheiros em conjunto com o gestor da turma. Assim, nesse dia a maioria dos professores conselheiros auxiliavam as professoras responsáveis pelo projeto, na medida em que eles não teriam como acompanhar todas as oito turmas da escola organizando as salas para as apresentações.

No dia 29 de setembro as apresentações das turmas foram realizadas. Primeiro os alunos tomaram café, depois iniciaram as apresentações. Pela manhã, enquanto metade da turma estava imbuída de apresentar para os alunos, pais e comunitários a outra metade estava a assistir as apresentações de seus colegas (conforme figura 6).

Figura 6: Apresentações da peça teatral o “Saco adivinho” do livro Malasaventuras e cinema; apresentação explicativa e de coral sobre o livro Nariz de Vidro e o telefone; e criação de um museu pela turma que abordou o tema multimídia e o livro Ps beijei.



Fonte: arquivo da escola.

A tarde os papéis se invertem, de forma que todos os alunos apresentaram, alguma peça, dança ou conteúdo e que todos os estudantes também assistem as apresentações das outras turmas, compartilhando assim o conhecimento obtido ao longo dos dois meses de trabalho. Há alguns alunos que fazem mais de uma apresentação, principalmente quando as turmas têm poucos alunos. Enquanto as turmas se apresentavam, os jurados - alguns sem formação acadêmica, estudantes do curso de Jornalismo, professores de Arte ou Língua Portuguesa, indicados pelas professoras, pelo coordenador e pela gestora - avaliavam as apresentações, tanto pela manhã, quanto pela tarde.

Figura 7: Gestores das turmas vencedoras recebendo o troféu representando suas turmas e turma vencedora comemorando o resultado com o troféu ao fundo do auditório.



Fonte: Arquivo da escola.

No dia dois de outubro as notas dos jurados foram apuradas no auditório, os alunos dos sextos e sétimos anos presentes assistiram à apuração no segundo tempo na tarde e os alunos dos oitavos e nonos acompanharam a apuração no terceiro tempo. Conforme as notas eram lidas, os alunos que estavam a frente comemoravam, após a apuração as turmas vencedoras, segundo a avaliação dos jurados sobre o produto final do projeto, comemoraram bastante.

As notas atribuídas pelos jurados deviam variar entre seis e dez para o conjunto da apresentação da turma. Cada série foi avaliada por três jurados, assim a nota dos jurados de cada turma foi determinada pela média aritmética entre os três avaliadores para os critérios estabelecidos previamente. A partir dessa média, a turma que obteve a maior nota entre as turmas do sexto e sétimo e entre as turmas do oitavo e nono foram consideradas as turmas vencedoras. As outras duas notas vinculadas ao projeto não interferiram no ranqueamento das turmas foi uma avaliação objetiva

individual, no valor de dez pontos, associada aos livros lidos e os meios de comunicação tratados na jornada.

Nesta VI edição do projeto, o envolvimento dos professores das demais disciplinas foi pequeno em relação as outras edições por conta da falta de adesão dos professores, inclusive por conta da descontinuidade dos outros projetos *Geo é Histo* e *Ciemática*. Assim, essa foi a primeira edição em que a Jornada não foi interdisciplinar.

LEI N.º 4.183, DE 26 DE JUNHO DE 2015

**APROVA o Plano Estadual de Educação
do Estado do Amazonas e dá outras
providências.**

O GOVERNADOR DO ESTADO DO AMAZONAS

FAÇO SABER a todos os habitantes que a ASSEMBLEIA LEGISLATIVA decretou e eu sanciono a presente

LEI:

Art. 1.º Fica aprovado o Plano Estadual de Educação do Estado do Amazonas, com vigência de 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, na forma do Anexo Único, com vistas ao cumprimento do disposto no inciso III do artigo 10 e no inciso I do artigo 11 da Lei Federal n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, combinado com o artigo 8.º da Lei Federal n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.

Art. 2.º São diretrizes do PEE:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

IV - melhoria da qualidade do ensino;

V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;

VI - promoção ao princípio da gestão democrática da educação pública;

VII - promoção humanística, cultural, científica e tecnológica do Estado;

VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação pública, resultantes das receitas orçamentárias, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;

IX - valorização dos profissionais de educação;

X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Art. 3.º As metas previstas, integrantes desta Lei, deverão ser cumpridas no prazo de vigência do PEE, desde que não haja prazo inferior definido para metas e estratégias específicas.

Art. 4.º As metas previstas, integrantes desta Lei, têm como referência os censos mais atualizados da educação básica e superior, disponíveis na data da publicação desta Lei.

Art. 5.º A execução do PEE e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados pelas seguintes instâncias:

I - Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino - SEDUC;

II - Comissão de Educação da Assembleia Legislativa;

III - Conselho Estadual de Educação;

IV - Fórum Estadual de Educação do Amazonas.

§1.º Compete, ainda, às instâncias referidas no *caput* deste artigo:

I - divulgar os resultados do monitoramento e das avaliações nos respectivos sítios institucionais na *internet*;

II - analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas;

III - analisar e propor a ampliação progressiva do investimento público em educação, podendo ser revista, conforme o caso, para atender as necessidades financeiras do cumprimento das demais metas deste PEE.

§2.º A meta progressiva do investimento público em educação será avaliada no quarto ano de vigência do PEE e poderá ser ampliada por meio de lei para atender às necessidades financeiras do cumprimento das demais metas.

Art. 6.º O Estado promoverá, em colaboração com a União e os Municípios, a realização de, pelo menos, duas conferências estaduais de educação até o final da vigência deste PEE, coordenadas pelo Fórum Estadual de Educação do Amazonas, com o objetivo de avaliar e monitorar a execução deste Plano.

Art. 7.º Fica assegurado o regime de colaboração entre os Municípios, o Estado do Amazonas e a União para a consecução das metas deste PEE e a implementação das estratégias.

§1.º O Sistema Estadual de Ensino deverá prever mecanismos de acompanhamento para a consecução das metas do PEE e para o desenvolvimento dos mecanismos de colaboração e cooperação definidos nesta Lei.

§2.º A Educação Escolar Indígena deverá ser implementada por meio de regime de colaboração específico, considerando os territórios étnico-educacionais, e de estratégias que levem em conta as especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade, promovendo a consulta prévia e devolutiva a essas comunidades.

§3.º As metas e estratégias, definidas no Anexo Único desta Lei, não elidem a adoção de medidas adicionais em âmbito local ou de instrumentos jurídicos que formalizem a cooperação entre a União e o Estado do Amazonas.

Art. 8.º Para a garantia da equidade educacional, o Estado deverá considerar o atendimento às necessidades específicas da Educação Especial, assegurando um sistema inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

Art. 9.º O Estado do Amazonas e os Municípios deverão aprovar leis específicas disciplinando a gestão democrática da educação em seus respectivos âmbitos de atuação durante a vigência do PEE.

Art. 10. O Plano Estadual de Educação do Estado do Amazonas abrangerá, prioritariamente, o Sistema Estadual de Ensino, definindo as metas e estratégias que atendam às incumbências que lhe forem destinadas por lei.

Art. 11. O Plano Plurianual, as Diretrizes Orçamentárias e os Orçamentos Anuais do Estado e Municípios deverão ser formulados de modo a assegurar a consignação de dotações orçamentárias compatíveis com as diretrizes, metas e estratégias do PEE, a fim de viabilizar sua plena execução.

Art. 12. Até o final do segundo semestre do nono ano de vigência deste PEE, o Poder Executivo Estadual encaminhará à Assembleia Legislativa do Estado, sem prejuízo das prerrogativas deste Poder, o projeto de lei referente ao novo Plano Estadual de Educação, a vigorar no período subsequente, que incluirá diagnóstico, diretrizes, metas e estratégias para o próximo decênio, alinhados com o Plano Nacional de Educação.

Parágrafo único. O Fórum Estadual de Educação do Amazonas e o Conselho Estadual de Educação coordenarão o processo de elaboração da proposta do PEE, que deverá ser realizado, com ampla participação de representantes da comunidade educacional e da sociedade civil organizada e, posteriormente, encaminhada ao Poder Executivo Estadual, seguindo diretrizes do Sistema Nacional de Educação.

Art. 13. Revogadas as disposições em contrário, esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

GABINETE DO GOVERNADOR DO ESTADO DO AMAZONAS, em Manaus, 26 de junho de 2015.


JOSE MELO DE OLIVEIRA
Governador do Estado
RAUL ARMONIA ZAIDAN
Secretário de Estado Chefe da Casa Civil

Agência Brasileira ISBN
ISBN: 978-65-86230-28-4