

O RETORNO AO ENSINO PRESENCIAL E O INÍCIO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: OS DESAFIOS ENCONTRADOS POR PROFESSORAS DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE PELOTAS

ALISSON CASTRO BATISTA¹; MAURO AUGUSTO BURKERT DEL PINO²

¹Universidade Federal de Pelotas – alissoncastrobatistaa@gmail.com

²Universidade Federal de Pelotas – mauro.pino1@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho é proposto a partir de um recorte dos resultados do estudo que está sendo realizado pelo Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação Pública da Universidade Federal de Pelotas (GIPEP/UFPEL) e integra a segunda fase da Pesquisa Nacional "Alfabetização em Rede" - AlfaRede, que tem como objetivo compreender como ocorreu o retorno ao ensino presencial no contexto da alfabetização, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Neste sentido, este estudo propõe uma investigação dos desafios encontrados por docentes em uma escola municipal de Pelotas, no contexto de retomada das atividades presenciais, concomitantemente ao desenvolvimento da política de educação integral na referida instituição, no âmbito do primeiro ano do ensino fundamental.

Anísio Teixeira (1997), uma das referências brasileiras mais valorizadas no assunto, defendia uma abordagem educacional que levasse em consideração as particularidades e necessidades dos estudantes, buscando fomentar o desenvolvimento de suas potencialidades. Ele argumentava que a escola deveria ser vista como um microcosmo da vida, uma simplificação do mundo em que vivemos. Por sua vez, Paulo Freire (1967) enfatizava o caráter emancipador dessa perspectiva, visando a formação de indivíduos críticos e autônomos. Outra importante referência brasileira nesta temática foi Darcy Ribeiro, antropólogo, educador e político, que deixou um legado notável, através da participação na concepção e criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs).

Entretanto, Da Silva (2015, p. 226) ressalta que, dadas as condições de produção e as inerentes contradições de classe do sistema capitalista, a partir de uma perspectiva marxista, seria impossível desenvolver qualquer tipo de educação integral em nossa sociedade atual, devido a “unilateralidade presente nos processos de formação”. Neste sentido, o autor propõe a reflexão acerca da concepção de *omnilateralidade*, que segundo ele “está alicerçada nas condições materiais em um dado desenvolvimento da história em que a divisão do trabalho presente na sociedade capitalista seja superada por meio de uma revolução dirigida pelo proletariado” (Da Silva, 2015, p. 223).

O Plano Municipal de Educação (PME) de Pelotas/RS, estabelecido por meio da Lei Municipal nº 6.245/2015, propõe expandir, até o ano de 2024, a oferta de educação em tempo integral para, no mínimo, 50% das instituições da rede municipal de ensino. Para atingir esse propósito, o PME de Pelotas prevê medidas como a ampliação do número de vagas em escolas que adotam esse formato e o apoio aos programas federais voltados a essa esfera (Pelotas, 2015).

2. METODOLOGIA

Para este trabalho foram utilizados dados qualitativos coletados através de uma roda de conversa, realizada no âmbito da pesquisa nacional Alfabetização em Rede (AlfaRede) e constituída por cinco docentes que atuam no primeiro ano do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de Pelotas que estava iniciando o desenvolvimento de determinada política de educação integral. O principal referencial metodológico utilizado no desenvolvimento das rodas de conversa foi a abordagem dos grupos focais (BACKES; COLOMÉ; ERDMANN; LUNARDI, 2011). O roteiro de questões que foram abordadas na roda de conversa contemplou categorias de análise previamente organizadas, as quais: 1) desafios do retorno; 2) planejamento para o retorno; 3) práticas pedagógicas; 4) materiais e recursos; 5) participação da comunidade; 6) avaliação.

Para organizar, discutir e analisar os dados levantados, foi utilizada a metodologia da análise de conteúdo (BARDIN, 1977), através da categorização dos elementos conceituais encontrados nas falas das professoras, em diferentes unidades de sentido.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Um dos principais resultados que podemos considerar é a constatação de que houve grande disparidade entre as demandas da escola e da rede e as condições de trabalho oferecidas às docentes. Este cenário é reiteradamente descrito durante toda a roda de conversa e demonstra ser elemento central nos desafios enfrentados por elas. A professora Patrícia¹ detalha este contexto quando aponta que, além da falta de docentes, as turmas da modalidade integral não dispunham, sequer, de salas de aula:

A princípio, nós dividiríamos turma, todos, porque não tinham professores que atuassem 40 horas no município para que suprissem, então, as quatro turmas, o que a gente viu que não foi legal no início. Porque, como a gente começou sem sala, a gente não tinha uma sala definida. O maior problema foi a questão estrutural mesmo. Não tinha sala.

(...)

A prefeitura nos prometeu para a escola que iria começar a construção das salas novas. Então, foi implementado o integral justamente contando com essas salas. Quando nós chegamos, não tinha essas salas.

Esta situação levou a escola a desenvolver uma espécie de rodízio de turmas, onde os estudantes deveriam se locomover entre salas, para terem aula com outra docente. Esse contexto acabou levando os estudantes a se sentirem perdidos e desorientados, pois a desorganização da escola implicava na desorganização dos alunos, que se encontravam vulneráveis por conta de estarem tendo suas primeiras experiências escolares após dois anos de distanciamento social (período em que eles deveriam estar cursando a educação infantil presencial). A professora Patrícia também destacou esta realidade:

¹ Os nomes atribuídos às docentes são fictícios, com o intuito de preservar suas identidades.

Então, a princípio, eles iriam em turnos alternados. Só tinham duas salas disponíveis. E nós éramos quatro turmas. Aí, dividiram assim: uma ficava numa sala, outra na outra sala. Um grupo ia para o auditório e outro ia ter aula na biblioteca. E nós ficamos, acho que quase três semanas. Quando chegou na terceira semana, foi onde começou a dar confusão com a minha turma e a da Bianca. Porque eles nunca sabiam para que professor eles tinham que ir. Eles não sabiam a sala que eles tinham que ir. E aí, eles começaram a se desestruturar mesmo.

A professora aponta, ainda, para o fato de que a modalidade de educação integral acabou impactando no trabalho de todos os profissionais da educação que atuam na escola, tendo em vista que todos os momentos que os estudantes permanecem na instituição devem ser pedagogicamente planejados

Foi uma rotina nova para a escola, porque foi organização de merenda, foi organização de almoço, mexeu com a rotina de todo mundo. Então, das 9h às 4h, eles estão em constante atividade dentro da sala, da escola, principalmente no horário do meio-dia, porque todo o estar deles na escola é pedagógico, então o almoço tem que ser educativo, a recreação tem que ser educativa, tudo tem que ser educativo dentro da escola. Então, para os funcionários, para toda a estrutura da escola, isso foi complicado no início.

Após este período de desorganização inicial, as professoras tomaram a iniciativa de propor à gestão da escola que a estrutura organizacional fosse transformada e que, a partir de então, as turmas passassem a ser mediadas por uma única professora pedagoga, além das especializadas. Acabando com o rodízio de docentes e de salas de aula. Neste sentido, a professora Bianca ressalta a importância deste movimento:

A questão da troca de sala, uma semana em cada sala, uma semana no turno da manhã, outra semana no turno da tarde. Uma semana eu ficava com uma turma, outra semana com a outra. Aí, a gente conversou na escola e como a gente tinha conversado antes, optamos por cada uma com uma turma. E aí, fluiu bastante, porque eles tiveram referência de uma professora, porque confundia a cabecinha deles, né?

As docentes apontam também para um certo cansaço dos estudantes diante do aumento do tempo de permanência na escola, muito em função do fato de eles serem submetidos aos estudos com a mesma professora pedagoga durante os dois turnos, realizando atividades “tradicionais” neste período. Os estudantes tinham apenas o horário de almoço e recreio para realizarem atividades livres ou alternativas, devendo permanecerem na sala de aula no restante do tempo.

Como eles trabalhavam muito durante a manhã, eles corriam durante a tarde, no meio dia, porque eles faziam brincadeiras com eles. Ou era uma dança, ou era umas brincadeiras mais lúdicas, coisas mais direcionadas. Então, eles chegavam duas horas da tarde e eles já não rendiam. A gente queria tocar matéria, aproveitar o tempo integral que eles estavam lá pra desenvolver e não ia. (Professora Patrícia)

Estes dados nos permitem compreender como as professoras enfrentaram as múltiplas problemáticas encontradas neste contexto tão complexo e desafiador de retorno ao ensino presencial e início da educação integral na escola. Além da

falta de estrutura física e pedagógica, as docentes se depararam com estudantes desacostumados com o ambiente e com a rotina escolar, o que certamente agravou a situação que já era extremamente delicada. Pudemos constatar em outros recortes da pesquisa nacional em que este estudo se insere, que o retorno ao ensino presencial, mesmo nas modalidades não integrais, foi desenvolvido com muitos desafios estruturais e sem o planejamento adequado das redes (Mesenburg, et al., 2023). Este cenário também pode ser encontrado no contexto específico do desenvolvimento da modalidade de educação integral, existente na escola estudada.

4. CONCLUSÕES

Este estudo demonstrou alguns dos desafios à que as docentes foram submetidas no retorno ao ensino presencial, no contexto do desenvolvimento da modalidade de educação integral na escola estudada. Ficou evidente o descaso da rede no planejamento destas políticas, expondo as professoras e profissionais da educação a situações de alta complexidade, em um cenário de precariedade.

A rede municipal de educação de Pelotas demonstra preocupação em cumprir as metas quantitativas estabelecidas no PME de 2014, no que se refere à educação integral, tendo em vista a demanda pelo desenvolvimento desta modalidade em um contexto - já delicado - de retorno ao ensino presencial. Porém o faz, como podemos constatar no estudo do caso dessa escola, sem planejamento adequado e participação das docentes, incorrendo em ausências estruturais que afetam diretamente a qualidade da educação.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACKES, D. S., COLOMÉ, J. S., ERDMANN, R. H., & LUNARDI, V. L. Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. **O mundo da saúde**, São Paulo, 35(4), 438-42, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Edições 70, 1977.

DA SILVA, P. A. D. Omnilateralidade e as concepções burguesas de educação integral. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, nº 65, p.218-227, out 2015 – ISSN: 1676-2584.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

PELOTAS. **Plano Municipal de Educação 2014-2024** - Prefeitura Municipal de Pelotas: Gabinete do Prefeito, 2015.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia**. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

MESENBURG, F. A. et al. **ENTRE O PLANEJAMENTO DAS REDES E O EFETIVO RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS: um estudo sobre uma rede municipal**. In: VI CONGRESSO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO - VI CONBALF. Belém, 2023. Alfabetização e Democracia: direito à leitura e à escrita. https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/viconbalf/paper/view/2657.