



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – PRPPG

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Dissertação

**Olhares sobre a proposta pedagógica de Tempo Integral: vivências e práticas
de uma turma da Escola Municipal de Ensino Fundamental Pepita de Leão**

Letícia Pacheco dos Reis Westphal

Pelotas, 2020

Letícia Pacheco dos Reis Westphal

**Olhares sobre a proposta pedagógica de Tempo Integral: vivências e práticas
de uma turma da Escola Municipal de Ensino Fundamental Pepita de Leão**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (PPGE/FAE/UFPEL) como requisito parcial à obtenção do título de **Mestre em Educação**.
Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Ensino, Processos e Práticas Educativas.

Orientadora: Profa Dra Marta Nörnberg

Pelotas, 2020.

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

W537 Westphal, Letícia Pacheco dos Reis

Olhares sobre a proposta pedagógica de tempo integral : vivências e práticas de uma turma da Escola Municipal de Ensino Fundamental Pepita de Leão / Letícia Pacheco dos Reis Westphal ; Marta Nörnberg, orientadora. — Pelotas, 2020.

186 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2020.

1. Prática pedagógica. 2. Tempo. 3. Educação integral. 4. Ciclo de alfabetização. I. Nörnberg, Marta, orient. II. Título.

CDD : 370

Letícia Pacheco dos Reis Westphal

Olhares sobre a proposta pedagógica de Tempo Integral: vivências e práticas de
uma turma da Escola Municipal de Ensino Fundamental Pepita de Leão

Data da defesa: 28 de agosto de 2020.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Marta Nörnberg – Orientadora – PPGE/UFPEL
Doutora em Educação (UFRGS)

Profa. Dra. Valdelaine da Rosa Mendes – PPGE/UFPEL
Doutora em Educação (USP)

Profa. Dra. Daniela Tomio – PPGE/FURB
Doutora em Educação Científica e Tecnológica (UFSC)

Profa. Dra. Katlen Böhm Grando – Rede Marista de Educação
Doutora em Educação (UFPEL)

Sem a curiosidade que nos faz ser o que estamos sendo, em permanente disponibilidade à indagação, um ser de pergunta, benfeita ou malfeita, bem fundada e mal fundada, não haveria a atividade gnosiológica, expressão concreta de nossa possibilidade de conhecer.

(Paulo Freire, 2015, p.93)

Também a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita libertar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo.

(Larrosa e Kohan, 2019, p. 5)

Dedicatória:

Dedico esse trabalho a minha mãe, Almerinda e ao meu pai, Manoel, que, ávidos por conhecimento, lutaram e destinaram grande período de suas vidas na busca da formação acadêmica das três filhas e assim, de alguma forma, realizaram aquilo que não puderam. Sem eles isso não seria possível.

Agradecimentos

Com a certeza de que somos um coletivo e precisamos uns dos outros para acontecer, agradeço todos que estiveram comigo nessa jornada:

Aos meus alunos e minhas alunas, agradeço imensamente o carinho, a solidariedade e a troca diária que me mantiveram focada e energizada durante esse período.

À minha professora e orientadora, Marta Nörnberg, agradeço pelas aprendizagens, orientações, sugestões de leituras, provocações e, principalmente, pela paciência, delicadeza e olhar atento ao meu trabalho.

Ao grupo de Pesquisa Obeduc-Pacto/UFPel, agradeço às colaborações e discussões necessárias e fundamentais para a minha pesquisa. Em especial, à colega e amiga, Sílvia Nilceia que sempre esteve disposta a me ajudar, lendo e pontuando, criticando e elogiando e me mantendo motivada na pesquisa.

Às minhas amigas e colegas de trabalho, Cristina e Melissa, que de forma muito paciente e amorosa ouviram as minhas angústias, debateram sobre a minha pesquisa e me ajudaram a manter a sanidade nos momentos de crise.

Aos meus pais, às minhas irmãs, meus sobrinhos, meus cunhados que compreenderam minhas ausências nas festividades e encontros de família e, de forma afetuosa, me deram força para prosseguir.

Ao meu companheiro, amigo e esposo, Júnior, por estar sempre ao meu lado me apoiando e incentivando.

Às professoras Cleusa, Anameri e Aline pela colaboração na pesquisa e parceria estabelecida ao longo do projeto.

Aos diretores João Willy e Cristina Cattaneo pela oportunidade dada na escola e pela participação na entrevista.

Às professoras Daniela, Katlen e Valdelaine, agradeço pela leitura atenta e por dialogarem através de sugestões, críticas e elogios que teceram ao meu trabalho.

À TODAS E TODOS VOCÊS, O MEU ETERNO MUITO OBRIGADA!

RESUMO

WESTPHAL, Letícia Pacheco dos Reis. **Olhares sobre a proposta pedagógica de Tempo Integral: vivências e práticas de uma turma da Escola Municipal de Ensino Fundamental Pepita de Leão.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020.186p.

Esta pesquisa descreve e analisa o processo de desenvolvimento de uma proposta pedagógica de Tempo Integral com uma turma do ciclo de alfabetização da Escola Municipal Pepita de Leão. A dissertação reflete sobre a ampliação do tempo de permanência das crianças na escola, bem como pensa no significado da Educação Integral como forma de desenvolver as múltiplas potencialidades dos sujeitos. Sustenta a concepção de prática pedagógica como atividades que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas por uma dada comunidade social. A pesquisa é do tipo qualitativa e está centrada na descrição e análise de um projeto desenvolvido durante três anos (2014, 2015 e 2016). O estudo foi conduzido a partir de três olhares: o da professora pesquisadora, o das crianças e famílias participantes, o das professoras parceiras e direção da escola. Os dados foram produzidos com base nas seguintes técnicas de pesquisa: descrição da documentação pedagógica da professora pesquisadora; reflexão sobre conversas e questionamentos surgidos em grupo focal realizado com as crianças envolvidas; análise dos textos elaborados pelas professoras parceiras e das entrevistas realizadas com os diretores. Cada um desses pontos de vista contribuiu para identificar princípios e fundamentos que conduziram a proposta. Com base na análise interpretativa, temas comuns que surgiram dos olhares dos sujeitos bem como da descrição da proposta foram discutidos: organização do trabalho/tempo/espço; planejamento/atividades significativas/desenvolvimento; fortalecimento das relações; compromisso social. O estudo evidencia o quanto o aumento de tempo de permanência dos alunos na escola é importante como garantia do direito à alfabetização e à educação. As professoras participantes da pesquisa ressaltam a importância de um planejamento em parceria e pensado para o trabalho específico da turma integralizada. Os alunos evocam atividades significativas que contribuíram para o desenvolvimento da leitura e da escrita, e como meio para estreitarem relações. Os diretores entrevistados abarcaram o valor do projeto para a comunidade escolar e as dificuldades administrativas enfrentadas ao longo do percurso. Em síntese, apesar das dificuldades estruturais e sociais que inviabilizavam, em certos momentos, uma prática mais plural e um espaço mais diversificado e democrático, o estudo demonstra que ao longo da proposta foi possível desenvolver ações, planejamentos e organizações que buscavam, constantemente, uma prática que garantisse o direito à educação, promovesse a autonomia e abarcasse princípios democráticos e de exercício da cidadania.

Palavras-chave: Prática Pedagógica. Tempo. Educação Integral. Ciclo de alfabetização.

ABSTRACT

WESTPHAL, Leticia Pacheco dos Reis. **Views on the Full-time pedagogical proposal: experiences and practices of a class at the Municipal Elementary School Pepita de Leão.** Dissertation (Master in Education) – Graduate Program in Education, Faculty of Education, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2020.186p.

This research describes and analyzes the process of developing a Full-Time pedagogical proposal with a class from the literacy cycle of the Municipal School Pepita de Leão. The dissertation reflects on the extension of the time children stay in school and also on the meaning of Integral Education as a way to develop the multiple potential of the subjects. It supports the conception of pedagogical practice as activities that are intentionally organized to meet certain educational expectations requested by a given social community. The research is qualitative and focuses on the description and analysis of a project developed over three years (2014, 2015 and 2016). The study was conducted from three perspectives: that of the teacher-researcher, that of the participating children and families, that of the partner teachers and the school management. The data were produced based on the following research techniques: description of the pedagogical documentation of the teacher-researcher; reflection on conversations and questions arising in a focus group conducted with the children involved; analysis of texts prepared by partner teachers and interviews with principals. Each of these points of view contributed to identifying the principles and foundations that led to the proposal. Based on the interpretative analysis, common themes that emerged from the subjects' views as well as from the description of the proposal were discussed: organization of work/time/space; planning/ significant activities/ development; strengthening of relations; social commitment. The study shows how important the increase in students' length of stay at school is as a guarantee of their right to literacy and education. The teachers participating in the research emphasize the importance of partnership planning designed for the specific work of the class. Students evoke significant activities that contributed to the development of reading and writing and as a means of strengthening relationships. The principals interviewed embraced the value of the project for the school community and the administrative difficulties faced along the way. In summary, despite the structural and social difficulties that made a more plural practice and a more diversified and democratic space impossible at certain times, the study shows that it was possible to develop actions, plans and organizations that constantly sought a practice that guaranteed the right to education, promoted autonomy and encompassed democratic principles and the exercise of citizenship.

Keywords: Pedagogical Practice. Time. Integral Education. Literacy cycle.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Foto da quadra área coberta da Escola Pepita de Leão.....	26
Figura 2	Foto quadra da Escola Pepita de Leão.....	26
Figura 3	Planta Baixa da Escola Pepita de Leão.....	27
Figura 4	Esquema metodologia.....	37
Figura 5	Esquema Mais Educação – Atribuições da Escola.....	53
Figura 6	Diários de aula (2014, 2015 e 2016)	76
Figura 7	Diários de aula (2014, 2015 e 2016)	76
Figura 8	Portfólios (2015 e 2016)	77
Figura 9	Portfólios (2015 e 2016)	77
Figura 10	Caderno de anotações e registros da professora (2014, 2015 e 2016)	78
Figura 11	Fichas de Avaliações, anotações e tabelas.....	79
Figura 12	Fotos e vídeos.....	80
Figura 13	Fotos e vídeos.....	80
Figura 14	Fotos e vídeos.....	80
Figura 15	Síntese dos direitos de aprendizagem 1º ano.....	87
Figura 16	Quadro de possibilidades e estratégias.....	88
Figura 17	Escrita de palavras utilizando o alfabeto móvel.....	90
Figura 18	Carta com escrita espontânea (2014)	90

Figura 19	Carta com escrita espontânea (2014)	90
Figura 20	Jogo coletivo – Sequência do alfabeto e relação letra inicial e palavra.....	91
Figura 21	Escrita espontânea coletiva - Personagens do Folclore.....	91
Figura 22	Manhã de autógrafos.....	92
Figura 23	Manhã de autógrafos.....	92
Figura 24	Caderno de criações com escritas de textos dos alunos.....	92
Figura 25	Fichas de acompanhamento das aprendizagens.....	93
Figura 26	Teatro do livro “Quem vai ficar com o pêssego” (YOON , 2009).....	95
Figura 27	Exploração do dicionário a partir da obra “Grande ou Pequena?” (MEIRELLES, 2011)	96
Figura 28	Teatro de Fantoques da história “Pinóquio” (COLLODI, 2010)	97
Figura 29	Projeto Adote um Escritor.....	98
Figura 30	Projeto Adote um Escritor.....	98
Figura 31	Jogos em aula.....	102
Figura 32	Brincadeiras em aula.....	102
Figura 33	Brincadeiras em aula.....	103
Figura 34	Jogos coletivos.....	103
Figura 35	Jogos coletivos.....	104
Figura 36	Elaboração de jogo.....	104
Figura 37	Gincana das cores.....	105
Figura 38	Gincana das cores.....	105

Figura 39	Gincana das cores.....	105
Figura 40	Jogos livre.....	107
Figura 41	Jogos livre.....	107
Figura 42	Brinquedo livre.....	107
Figura 43	Brinquedo livre.....	108
Figura 44	Brinquedo livre.....	108
Figura 45	Brinquedo livre.....	109
Figura 46	Passeios.....	110
Figura 47	Passeios.....	110
Figura 48	Passeios.....	111
Figura 49	Passeios.....	111
Figura 50	Passeios.....	111
Figura 51	Passeios.....	112
Figura 52	Quadro de atividades e horário: turma A21, 2015.....	113
Figura 53	Roteiro de Entrevista.....	117
Figura 54	Avaliação diagnóstica de linguagem.....	118
Figura 55	Avaliação diagnóstica de linguagem.....	118
Figura 56	Caderno.....	119
Figura 57	Foto - Festa do caderno.....	119
Figura 58	Ata individual de Conselho de Classe.....	124
Figura 59	Texto 1 – Professora Cleusa, página 1 (2019)	129

Figura 60	Texto 2 – Professora Anameri (2019)	131
Figura 61	Texto 3 – Professora Aline (2019)	132
Figura 62	“Like”- Grupo Focal.....	143
Figura 63	“Dislike” - Grupo Focal.....	143
Figura 64	Encontro 1 do Grupo Focal.....	145
Figura 65	Encontro 1 do Grupo Focal.....	146
Figura 66	Portfólios (2015 e 2016)	146
Figura 67	Portfólios (2015 e 2016)	147
Figura 68	Caderno de Criações (2016)	147
Figura 69	Caderno de Criações (2016)	147
Figura 70	Encontro 2 do grupo focal.....	150
Figura 71	Encontro 2 do grupo focal.....	151
Figura 72	Encontro 2 do grupo focal.....	151

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Organização Integral ao longo dos anos.....	29
Quadro 2	Trabalhos selecionados para leitura integral.....	59
Quadro 3	Organização do horário integral.....	81
Quadro 4	Resumo das observações dos alunos.....	143 e 144

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CIEP – Centro Integrado de Educação Pública

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CONSED – Conselho Nacional dos Secretários de Educação

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EF – Ensino Fundamental

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

FAE – Faculdade de Educação

FAPA – Faculdade Porto-Alegrense

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FECI – Fundação Esporte Clube Internacional

GEALE – Grupo de Estudos sobre a Aquisição da Linguagem Escrita

IDEB – Índice de Educação Básica

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OBEDUC – Observatório da Educação

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PEE – Programa Especial de Educação

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPGEFB – Programa de Pós-Graduação em Educação Francisco Beltrão

PPGP – Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação Pública

PROGEPE – Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais

SEA – Sistema de Escrita Alfabética

SEB – Secretaria de Educação Básica

SECADI – Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

SMED – Secretaria Municipal de Educação

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UESC – Universidade Estadual de Santa Catarina

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UFPEL- Universidade Federal de Pelotas

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFSJ – Universidade Federal de São João del-Rei

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNINOVE – Universidade Nove de Julho

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Sumário

APRESENTAÇÃO.....	17
1. A PARTIDA: SURGIMENTO DA PESQUISA.....	19
2. O PERCURSO METODOLÓGICO.....	25
2.1 A escola e o seu contexto escolar e pedagógico.....	25
2.2 Metodologia e procedimentos de pesquisa.....	31
3. OS CAMINHOS TEÓRICOS.....	39
3.1 Educação Integral.....	39
3.1.1 Educação Integral no Brasil: contexto histórico.....	46
3.2 Pesquisas sobre Educação Integral/Tempo Integral.....	57
3.3 Prática Pedagógica.....	64
4. A RECONSTRUÇÃO NARRATIVA DA PROPOSTA.....	71
4.1 Organização dos tempos e dos agrupamentos.....	81
4.2 Planejamento e prática pedagógica na turma integralizada.....	85
4.3 Demandas e exigências: implicações para o planejamento.....	116
5. OS OLHARES DESVENDADOS	127
6. A CHEGADA: ANÁLISE DA PROPOSTA.....	152
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	163
REFERÊNCIAS.....	169
Anexos.....	178
Apêndices.....	183

APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa é do tipo qualitativa e teve como objetivo descrever e analisar o processo de desenvolvimento de uma proposta pedagógica de Tempo Integral de uma turma da EMEF Pepita de Leão. Para isso, considerou o ponto de vista das crianças e dos seus professores e buscou responder a seguinte questão central: De que modo uma proposta de Educação de Tempo Integral pode garantir o direito à educação e à alfabetização?

Para conduzir o processo de descrição e análise, seguiu os seguintes objetivos específicos: I) Identificar os princípios e os fundamentos teóricos que sustentam a proposta pedagógica de Tempo Integral para uma turma; II) Apresentar a organização da proposta pedagógica (a rotina diária, planejamento, avaliações e etc); III) Conhecer as percepções das crianças e das famílias, dos professores parceiros e diretores sobre a proposta desenvolvida.

O projeto parte, portanto, da reflexão sobre a ampliação do tempo de permanência das crianças na escola, bem como pensa no significado de “Educação Integral” como forma de desenvolver as múltiplas potencialidades dos sujeitos, sua integralidade, além de buscar aportes na concepção de prática pedagógica como atividades que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas por uma dada comunidade social.

Em termos de estrutura o projeto está organizado da seguinte forma: no primeiro capítulo apresento a justificativa e o surgimento da pesquisa com os detalhes que influenciaram a escolha do tema, destacando a origem da proposta de Educação de Tempo Integral aqui apresentada, objeto desta pesquisa, com a definição dos objetivos de investigação. Em seguida, no segundo capítulo, apresento e descrevo o espaço em que acontece a proposta pedagógica, no caso, a EMEF Pepita de Leão, e contextualizo a metodologia utilizada, caracterizando e definindo o tipo de pesquisa, os procedimentos e o método de análise, e os sujeitos envolvidos.

No terceiro capítulo, faço apontamentos teóricos pertinentes à pesquisa trazendo um breve panorama histórico da Educação de Tempo Integral e Educação Integral no país e no mundo. Também discorro sobre conceitos relacionadas à prática pedagógica, bem como, menciono pesquisas relacionadas à Educação Integral que

foram desenvolvidas no país e que contribuem e dialogam com a proposta exposta neste projeto de investigação.

Nos capítulos 4 e 5 disserto a partir das seguintes questões: “De que modo se deu o processo de construção de uma proposta pedagógica de uma turma de Educação Integral no ciclo de alfabetização na EMEF Pepita de Leão?” Com base nesta questão, explico o desenvolvimento da proposta evidenciando os preceitos que a conduziram. E, a partir da segunda questão, “o que dizem as crianças, suas famílias, seus professores e a direção sobre a proposta desenvolvida?”, elucido e dou voz aos sujeitos envolvidos na pesquisa, destacando seus olhares e percepções acerca da proposta de Educação de Tempo Integral na EMEF Pepita de Leão.

Por fim, no capítulo 6, analiso a proposta buscando responder à questão inicial de pesquisa e, para tanto, sistematizo a reflexão em torno dos seguintes temas: organização do trabalho/tempo/espço; planejamento/atividades significativas/desenvolvimento; fortalecimento das relações; compromisso social. Tais temáticas surgiram a partir da explanação e análise realizadas nos capítulos 4 e 5.

A dissertação encerra apresentando as Considerações Finais. Nela aponto em linhas gerais o que foi discutido ao longo da pesquisa, bem como trago reflexões sobre a sua importância no contexto atual da educação, as possíveis contribuições para o campo da Educação Integral, da prática pedagógica e da alfabetização. Reitero a discussão realizada acerca do contexto da prática envolvendo o ciclo de alfabetização e seus desdobramentos, enfocando na relevância dos planejamentos e atividades como promotoras do direito à alfabetização. Além disso, ressalto o quão é fundamental efetivar pesquisas feitas por professores de Educação Básica e como instrumento de formação e desenvolvimento profissional. E, por fim, explico as dificuldades e os desafios enfrentados quanto à descontinuidade do projeto e da necessidade de colocarmos em debate a Educação de Tempo Integral como um caminho para assegurar o direito à educação.

1. A PARTIDA: SURGIMENTO DA PESQUISA

Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para sabermos o que seremos.
(Paulo Freire, p.33, 1979.)

O trabalho que me proponho a desenvolver nesta dissertação é contextualizado a partir da retomada de minha trajetória enquanto professora, de como construí conceitos referentes à prática pedagógica e de como vejo o processo de ensino e os contextos educativos em minha escola. Dessa forma, me remeto à infância e descrevo experiências e processos educativos que vivi enquanto estudante.

A escola sempre foi para mim um ambiente apaixonante. Quando criança, brincar de “escolinha” era a minha preferência. As aulas aconteciam numa sala de aula improvisada pelo meu pai nos fundos da minha casa: em uma parede pintou um quadro verde, comprou giz e apagador, cadeiras e bancos da casa faziam o papel de classes, as crianças da vizinhança eram os alunos. Estava montada a “Minha Escola”. Passava horas entretida ali, sonhando, imaginando o dia em que eu me tornaria professora. Durante o ensino fundamental fui me encantando com as professoras que por mim passavam; era muito ativa, participativa e gostava de me envolver com eventos proporcionados pela escola, como teatros, gincanas, torneios, etc. Ainda no final do ensino fundamental, convivendo com uma irmã que cursava magistério, decidi o que era latente em mim: cursaria magistério, me tornaria professora. Em 1999, matriculei-me no curso Normal (magistério) e iniciei no Instituto Estadual Dom Diogo de Souza minha caminhada como futura professora.

O Curso Normal, na época, tinha como característica principal possibilitar aos estudantes cursar o Ensino Médio e, ao mesmo tempo, o Magistério. Dessa forma abarcava as disciplinas convencionais do Ensino Médio e também as disciplinas específicas da área de educação, como: Didática Geral, Didática da Linguagem, Psicologia da Educação, Prática Pedagógica, entre outras, todas distribuídas e organizadas em três anos e meio de curso, com uma carga horária diária de cinco horas e quinze minutos, e o estágio final com carga horária de 420 horas totais.

Logo no primeiro ano, comecei a ter algumas inquietações: me angustiava a falta de conhecimentos com relação ao processo de alfabetização, de como ensinaria meus alunos a ler e escrever e que caminho deveria percorrer. Minhas dúvidas foram sendo acumuladas ano a ano e eu terminei o curso de Ensino Médio com essa angústia. Ouvi durante os três anos de curso o que jamais poderia fazer: trabalhar com famílias silábicas, uma vez que muitas professoras diziam que estava ultrapassado e que era “tradicional”, porém não indicavam um caminho específico ou alternativas concretas. Algumas professoras do curso falavam em começar pelo “nome”; outras diziam que “sentiríamos” a turma e decidiríamos como agir. Saí do curso torcendo para que nunca pegasse uma turma de 1º série.

Apesar das inseguranças que me acometiam, decidi seguir a profissão e, em seguida, ingressei no curso de licenciatura em Letras. A escolha partiu da paixão por livros e literatura. Logo no início do curso, tive contato com o livro “Guia Prático do Alfabetizador” (LEMLE, 2007) na disciplina de Linguística I, o qual me deu alguns conhecimentos da língua inseridos no processo de alfabetização, orientando alguns aspectos que utilizo ainda hoje em sala de aula, além de me impulsionar a gostar mais e querer saber mais sobre as temáticas relativas aos processos de alfabetização. Durante o curso, tive contato com a obra de Emília Ferreiro, sobretudo com a teoria da Psicogênese. Autora e obra que foram fundamentais para o meu processo de formação como professora alfabetizadora.

Já sem medo, em 2004, ingressei como professora em uma escola particular. Atuei como professora alfabetizadora na rede privada de ensino durante 8 anos e, concomitantemente, realizei o curso de licenciatura. Os estudos e as reflexões que fazia nas aulas da licenciatura em Letras, aliados com a experiência em sala de aula, foram moldando minha prática. Utilizava minha sala como um verdadeiro “laboratório” para “testar” aquilo tudo que estava aprendendo na licenciatura. Apesar de não ter uma orientação constante de outro professor, sempre questionei, analisei e refleti sobre o que eu fazia em aula, em conjunto com as minhas colegas paralelas de turmas.

Em 2011, ao assumir o cargo de professora na Rede Municipal de Porto Alegre, percebi que o conhecimento e a experiência adquiridos e vivenciados até então não eram suficientes para dar conta de um outro tipo de aluno e de uma outra realidade social que se apresentavam. A aflição daquele momento me motivou a procurar um

curso de especialização na área de alfabetização, na Faculdade Porto-Alegrense (FAPA), denominado “Alfabetização: teoria e práxis”, que tinha em seu conteúdo programático o estudo sobre as principais teorias de alfabetização, as metodologias pedagógicas utilizadas em sala de aula e as dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização. Nesse contexto de formação, tínhamos espaço para discutir e debater inúmeras questões que surgiam nesse novo ambiente de alfabetização. Se antes, na escola particular, eu observava o processo de alfabetização ocorrendo de forma tranquila e natural ainda no 1º ano do EF, agora, com uma turma de 2º ano, eu percebia uma realidade diferente: alunos com dificuldades de aprendizagem, com tempos diferentes de aprendizagem, inseridos em um contexto social diverso e muitos sem cultura familiar para a alfabetização. Assim, a troca com os colegas e professores na especialização foi fundamental para considerar, analisar e buscar formas de realizar um trabalho centrado para aquela realidade e contexto.

Em 2013, quando estava em processo de finalização da especialização, comecei a participar, juntamente com minhas colegas da escola, da formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), oferecida pelo Ministério da Educação em parceria com as Universidades públicas. Na época, eu atuava no turno da tarde como professora de uma turma regular do 2º ano do ensino fundamental. Pela manhã, trabalhava no Turno Integral, que era organizado da seguinte forma: alunos de diferentes faixas etárias (entre 6 e 10 anos) e de diferentes turmas do turno regular da tarde eram reunidos em 3 grupos no turno da manhã. A formação dos grupos era feita por indicação das professoras do regular e pela procura das famílias interessadas. Assim, durante a manhã os alunos eram atendidos por uma professora da rede e mais algunsicineiros. A professora trabalhava as questões envolvendo letramento e numeramento, e os oficineiros trabalhavam atividades envolvendo o corpo e a criatividade artística, como a oficina de dança e a oficina de Biscuit. Eu atendia um grupo que era composto por alunos de 6 a 8 anos e que frequentavam o 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, à tarde. Esse grupo era para mim motivo de “desacomodação”, pois, até então, eu estava habituada a organizar minhas aulas num espaço-tempo de 4h30 min a partir de um planejamento que contemplava conteúdos mínimos, objetivos definidos, avaliação trimestral, etc. E agora? O que eu faria com crianças que ficavam a manhã inteira comigo fora do

contexto do turno regular? Como planejaria minhas aulas? Eu não poderia simplesmente repetir as mesmas coisas que faziam no turno regular...

Em meio a isso tudo, recebemos, na escola, o edital para participar de uma seleção para bolsista de Educação Básica do Observatório da Educação, Projeto PNAIC: formação de professores e melhoria dos índices de leitura e escrita (Obeduc-Pacto/UFPel), coordenado pelas pesquisadoras Marta Nörnberg e Ana Ruth Moresco Miranda, do Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita (GEALE), da Universidade Federal de Pelotas. Decidi me inscrever e fui selecionada. Como ponto de partida, deveríamos pensar um projeto inovador para desenvolver na escola. Juntamente com o grupo do projeto Obeduc-Pacto/UFPel e a equipe diretiva da minha escola, surgiu a ideia de desenvolver um projeto em que eu acompanharia uma turma (e não mais um grupo) de Turno Integral para assim articular um trabalho em que uma nova organização da prática pedagógica fosse desenvolvida, considerando esse novo formato que implicava na ampliação do tempo, ou seja, pensar uma organização de tempos e espaços educativos para uma turma integralizada.

Foi assim que, nos anos de 2014, 2015 e 2016, acompanhei uma mesma turma durante o ciclo de alfabetização: 1º, 2º e 3º anos. A ideia não foi apenas dar conta da organização do trabalho, mas também acompanhar as aprendizagens dos alunos, principalmente relacionadas à leitura, à escrita e ao raciocínio-lógico-matemático. De igual forma, pretendia-se referendar junto à Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED) o projeto desenvolvido na escola e continuá-lo nos anos seguintes, com as turmas subsequentes que ingressariam na escola.

Pensar a Educação Integral e seus conceitos foi o ponto de partida da minha pesquisa. Naquele momento, o Programa Mais Educação, pensado e organizado pela diretora da extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), professora Jaqueline Moll, estava em ascensão e disponibilizava para as escolas participantes do programa diversos documentos norteadores, entre eles, o “Texto Referência para o Debate Nacional sobre Educação Integral”. O texto trazia como principal objetivo do programa “fomentar a Educação Integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio de atividades sócio-educativas, no contraturno escolar, articuladas ao projeto de ensino desenvolvido pela escola” (BRASIL, 2009, p.24). O acesso e estudos dessas orientações foram importantes para a construção da proposta desenvolvida na escola. Por isso, os conceitos e as orientações desses

documentos serão melhor descritos e discutidos em capítulo subsequente, que trata do referencial teórico.

Além disso, foi importante conhecer experiências de Educação Integral que ao longo da história se configuraram como alternativas das instituições públicas para contribuir com o avanço integral das crianças brasileiras. Cito aqui as Escolas-Parque, idealizadas por Anísio Teixeira; os CIEPs, projetados por Darcy Ribeiro; as experiências pontuais de Educação Integral em municípios brasileiros, como as de Belo Horizonte. Essas experiências trazem em sua gênese o conceito de educação voltado para o desenvolvimento do indivíduo, para a democratização dos espaços, para a liberdade de pensamentos e a necessidade da experimentação. Ademais, essa conceitualização sobre Educação Integral foi e vem sendo por mim entendida como fundamental para o momento de construção, discussão e reflexão sobre a proposta desenvolvida, na escola, que também é objeto desta investigação.

Para a construção da proposta de Educação de Tempo Integral em minha escola foi fundamental o acesso a esses conceitos, especialmente para refletir sobre quais objetivos tínhamos com a Educação de Tempo Integral, que tipos de atividades desenvolveríamos para dar conta dessas intenções. De igual forma, os estudos realizados com o grupo de pesquisa, as reuniões e discussões com os colegas de escola e de pesquisa, em que buscava orientações e reflexões para colocar em prática o que estava sendo estudado, foram momentos geradores de grande aprendizagem pessoal e profissional.

Dessa forma, a dissertação dá seguimento ao que foi realizado ao longo desse projeto de ensino e inovação e, sobretudo, reflete sobre aspectos e inquietações que surgiram nesse espaço-tempo em que se deu minha prática. Foi uma oportunidade de colocar à reflexão e sob o crivo da teoria pedagógica o projeto que desenvolvemos durante os três anos em que estive vinculada ao projeto Obeduc-Pacto/UFPeI.

Assim, a pesquisa teve como **objetivo geral**:

Descrever e analisar o processo de desenvolvimento da proposta pedagógica de Tempo Integral de uma turma da EMEF Pepita de Leão, considerando o ponto de vista da professora pesquisadora, das crianças e famílias, e dos professores parceiros e diretores envolvidos.

Para conduzir o processo de descrição e análise, utilizo os seguintes **objetivos específicos**:

- Identificar os princípios e os fundamentos teóricos que sustentam a proposta pedagógica de Tempo Integral de uma turma do ciclo inicial na escola em questão;
- Apresentar a organização da proposta pedagógica (a rotina diária, o planejamento, tabelas de acompanhamento das avaliações);
- Conhecer as percepções dos alunos, famílias e professores parceiros de forma a evidenciar os sentidos e as ideias desenvolvidos na proposta.

No próximo capítulo, apresento os encaminhamentos metodológicos que conduzem este projeto de investigação.

2. O PERCURSO METODOLÓGICO

Digo: o real não está nem na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.
(Guimarães Rosa, 1983, p. 49)

Neste capítulo apresento o percurso metodológico adotado para esta pesquisa. Assim, primeiramente, descrevo a escola e o contexto escolar que gerou a proposta, detalhando as particularidades da EMEF Pepita de Leão, bem como as circunstâncias pedagógicas que instigaram a pesquisa. Em seguida, discorro sobre o tipo de pesquisa adotada, as principais influências teórico-metodológicas utilizadas, os instrumentos de pesquisa para a produção dos dados, os sujeitos da pesquisa e o tipo de análise realizada.

2.1 A escola e seu contexto escolar e pedagógico

Conhecer um pouco do contexto social e da escola em que a proposta foi desenvolvida é relevante para ter acesso a particularidades e, assim, compreender melhor a pesquisa e os principais fatores que influenciaram as escolhas e as decisões tomadas. A decisão de fazer a pesquisa nessa escola parte não só do fato de ser meu local de trabalho, mas, também, por identificar nela ideais que corroboram o que entendo como gestão democrática, desenvolvimento da autonomia docente e discente e processo de ensino e aprendizagem. A escola Pepita, como é conhecida na região e na rede municipal, é, para mim, um lugar de troca coletiva e de crescimento profissional e pessoal.

Localizada na região Norte da cidade de Porto Alegre/RS, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Pepita de Leão foi fundada no dia 10 de outubro de 1960 e recebeu esse nome em homenagem à professora e escritora gaúcha de mesmo nome. A escola faz parte da Rede Municipal de Porto Alegre e abarca alunos residentes no bairro Passo da Pedras, alguns oriundos de ocupações localizadas nas imediações do bairro. É uma escola de porte pequeno e que atende alunos do Jardim B (5 anos) ao 9º ano do Ensino Fundamental. Seu espaço físico é pequeno e com uma disposição arquitetônica bastante peculiar, uma vez que dispõe de apenas uma

quadra e uma área coberta fixadas entre o prédio das salas de aula e o prédio administrativo (Figuras 1, 2 e 3), trazendo decorrentes prejuízos não só pela falta de espaços para atividades livres, como também em função da poluição sonora gerada com essa estrutura.

Figura 1 – Foto da área coberta da escola



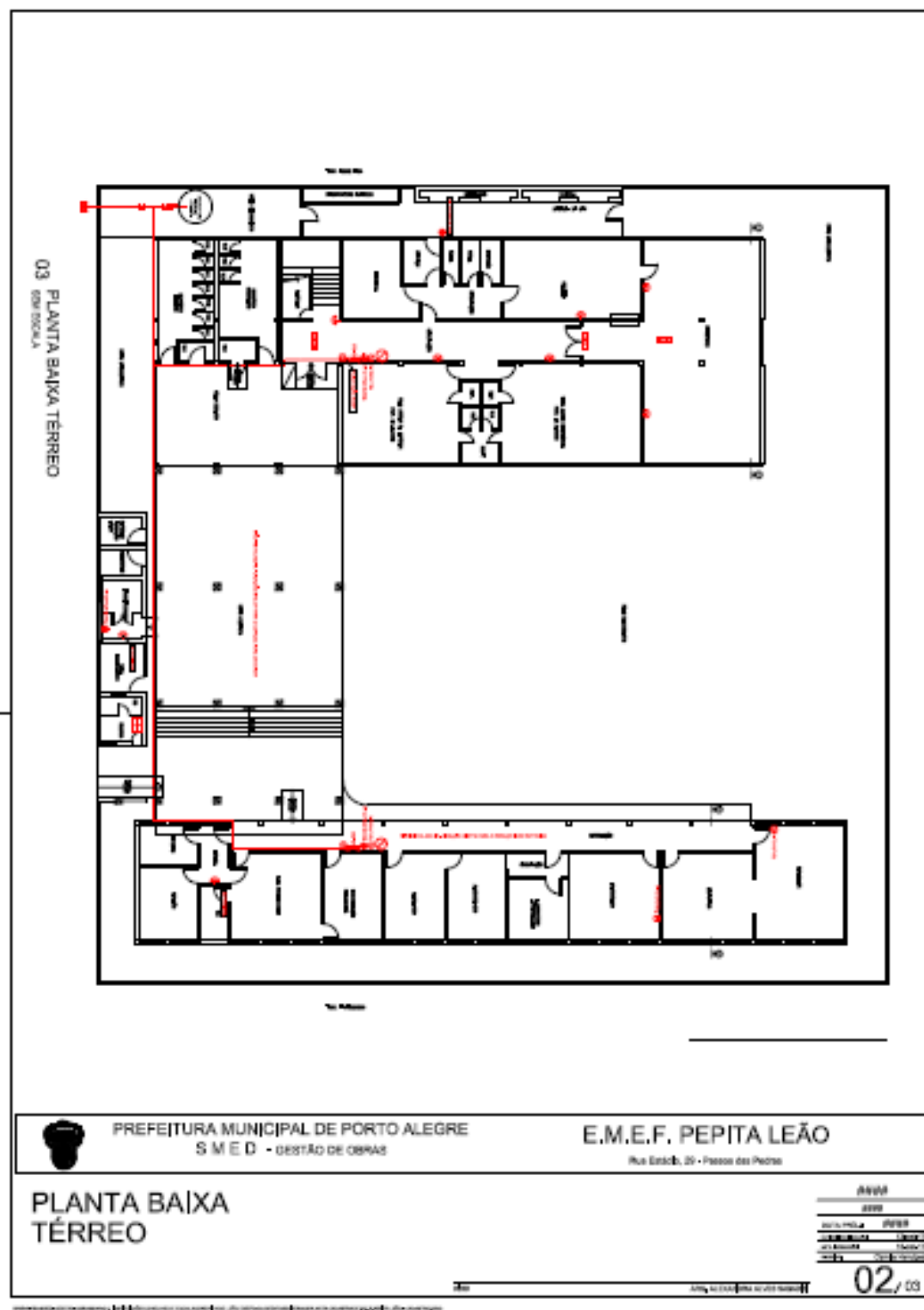
Fonte: Acervo da autora.

Figura 2 – Foto da quadra da escola



Fonte: Acervo da autora.

Figura 3 – Planta Baixa da Escola - Térreo



Fonte: Gestão de Obras - SMED

A escola Pepita vem, desde o ano de 1997, oferecendo atividades extra-classe¹ aos alunos, sendo duas delas com maior efetividade e sucesso: a dança e o coral. Essas atividades eram realizadas por adesão dos alunos e organizadas em horários e dias definidos pelas professoras responsáveis. A implantação da Educação de Tempo Integral iniciou na escola no ano de 2011, momento em que professores, equipe diretiva e comunidade sentiram a necessidade de aumentar o tempo escolar dos alunos ali matriculados por entenderem que a escola é um dos poucos equipamentos públicos, isto é, uma das poucas presenças do Estado no bairro. Assim, a Educação de Tempo Integral acabou sendo também uma alternativa para desenvolver outras atividades naquele momento e possibilitar que as famílias, e principalmente as mães, pudessem buscar o mercado de trabalho deixando seus filhos seguros na escola.

Dessa forma, de 2011 a 2013, a ampliação do tempo na escola se deu com atividades vinculadas ao Programa Mais Educação do Governo Federal, organizadas em grupos de alunos por faixa etária. Um exemplo dessa organização eram os grupos de alunos dos 1º e 2º anos, que integravam o grupo 1; e alunos de 3º, 4º e 5º, que integravam o grupo 2. Estes dois grupos permaneciam na escola durante sete horas diárias, das 12h às 13h15 e das 17h45 às 19h. Nesses horários, os grupos 1 e 2 participavam de atividades comicineiros² e, à tarde, das 13h30 às 17h45, participavam do horário regular de aula das turmas de anos iniciais, em que os alunos eram atendidos pela professora referência, volante e especializadas³.

O preenchimento de vagas se dava inicialmente através do interesse das famílias e das sugestões dos professores que viam o programa Mais Educação como

¹ Atividades extra-classe são todas as atividades desenvolvidas fora do horário regular de aula e que acontecem no contraturno e, geralmente, envolvem o trabalho com o corpo, como: futebol, dança, teatro, etc.

² Oficineiros são profissionais, geralmente da comunidade, que tem algum conhecimento ou experiência específicos e que ministram oficinas dentro desse conhecimento. Alguns possuem formação acadêmica, outros apenas experiência prática. Eram contratados diretamente pela escola que utilizava a verba do Mais Educação destinada ao pagamento de profissionais autônomos.

³ Professora Referência é a professora que permanece maior tempo com os alunos e trabalha com a maior parte das disciplinas escolares: linguagem, matemática, ciências e sócio-histórica; Professora Volante é uma professora que tem a função de apoio pedagógico e, em alguns momentos, trabalha junto com a professora referência, além de ter alguns períodos fixos com a turma durante a semana; Professora Especializada denomina todas as professoras responsáveis por áreas específicas que, no caso do primeiro ciclo, envolvem as Artes e a Educação Física, ambas com dois períodos semanais de aula.

uma alternativa pedagógica capaz de favorecer os alunos com mais dificuldades. As atividades desenvolvidas pelosicineiros nem sempre eram fixas e dependiam da “aptidão” doicineiro. Dentre as desenvolvidas ao longo dos 3 anos, cito: letramento, numeramento, customização, artesanato, capoeira, judô, futebol. Além dos grupos, se mantiveram no formato de atividade extra-classe as aulas de dança e coral.

A partir do ano de 2013, com o projeto Cidade Escola da Secretaria de Educação e sua parceria estabelecida com a FECI (Fundação Esporte Clube Internacional), o tempo de permanência na escola das crianças do turno Integral aumentou. Então, nesse momento, tínhamos dois formatos de Integral: três grupos que iniciavam às 8h e eram atendidos por um professor e osicineiros e que, às 13h15, se dirigiam às turmas regulares; e dois grupos que se mantinham no formato descrito anteriormente, que participavam de duas oficinas diárias, umas das 12h às 13h15 e outra das 17h45 às 19h, e, no período das 13h15 às 17h45, os alunos desses grupos frequentavam a aula na turma regular. Essa organização está descrita no Quadro 1, a seguir; neste quadro, os anos em destaque referem-se ao período em que desenvolvi a prática aqui analisada.

Quadro 1: Organização Integral ao longo dos anos

Ano	Organização: Grupos por idades	Organização: Turmas integralizadas	Horário de atendimento: Oficinas das 12h às 13h15 e das 17h45 às 19h	Horário de Atendimento: 8h às 17h45
2011	X		X	
2012	X		X	
2013	X		X	X
2014	X	X		X
2015	X	X		X
2016	X	X		X

Elaboração: a autora

Conforme descrito anteriormente, a escola dispõe de escasso espaço físico para atividades livres. Em razão disso, em alguns momentos, dar conta de mais tempo das crianças na escola, ocupando o mesmo espaço, exigia da equipe diretiva e principalmente da coordenação, à época, uma forma de gerir as demandas e necessidades dessa organização, entre elas, o barulho intermitente, as questões de conflitos entre alunos, a alimentação dos alunos. É importante salientar que desde o momento que a escola decidiu aderir aos Programas de Educação Integral, tanto com o Mais Educação quanto com o Cidade Escola, foram destinadas verbas (federais, no caso do Mais Educação e municipais, no caso do Cidade Escola) que dessem conta das novas necessidades: mais tempo, maior o gasto.

O planejamento desse novo formato deu-se a partir de reuniões entre equipe diretiva e professores. Muitas das decisões e escolhas foram se dando ao longo do processo, isto é, conforme as demandas apareciam e a comunidade demonstrava interesses, tomavam-se as decisões e faziam-se os encaminhamentos necessários. Durante esse processo de adaptação e implementação, percebeu-se que os alunos do Integral, assim nomeados pelos funcionários e professores da escola, eram desvinculados da escola em si, como se o projeto de Educação de Tempo Integral fosse algo à parte, parecendo, assim, uma segunda escola. Dito de outro modo: uma escola dentro da escola! Em muitos momentos, um aluno que participava das atividades do Tempo Integral era avaliado/apreciado a partir do ponto de vista dosicineiros e, em outros momentos, em separado, pelos professores do turno regular. Do meu ponto de vista, isso gerava confusão para as crianças, além de não ter um trabalho coletivo, no sentido de pensar o aluno em suas necessidades e múltiplas potencialidades.

Foi nesse momento e diante dessas circunstâncias, que conversei com a equipe diretiva da época para pensarmos na possibilidade de um novo formato de Educação de Tempo Integral: uma proposta de turmas, em vez de grupos. Assim, a ideia foi organizar uma turma integralizada, atendida em um turno por uma professora referência e pelosicineiros e, no outro turno, por outra professora referência e as demais professoras (volante e especializadas). Seria uma forma de tentar reduzir as dificuldades apresentadas anteriormente e considerar o aluno de turma Integral como um sujeito único. Além disso, eu estava participando da formação PNAIC, enquanto

professora alfabetizadora, e percebia que o tempo de permanência das crianças na escola não era suficiente para dar conta das inúmeras necessidades do processo de alfabetização. Então, decidimos que iniciariamos apenas com uma turma nesse formato e os demais grupos permaneceriam no formato anterior.

Num primeiro momento, pensamos em acompanhar o ciclo de alfabetização, para assim referendar a proposta. Meu acompanhamento de uma turma de Tempo Integral na escola se deu, portanto, a partir de 2014 e durante os dois anos subsequentes (2015 e 2016), fechando assim o seu processo de escolarização no ciclo de alfabetização. No capítulo quatro desta dissertação, realizo a descrição da proposta, trazendo elementos e minúcias que a caracterizam, explicitando os princípios que a sustentam e a sua forma de organização pedagógica.

2.2 Metodologia e procedimentos de pesquisa

Esta pesquisa é do tipo qualitativa, sendo desenvolvida por uma professora que atuou na escola com a turma em que a pesquisa é conduzida e buscou compreender o processo de construção de uma prática pedagógica num contexto novo, nunca vivenciado pela professora e pela escola: o de organizar tempos e espaços de Educação Integral para uma turma do ciclo de alfabetização, em que as crianças permanecem durante 8 horas na escola.

Nesse sentido, se apoia na concepção de professor-pesquisador (STENHOUSE, 1975; SCHÖN, 1983) para sustentar e discutir o trabalho pedagógico realizado por mim e pelos docentes que desenvolveram e organizaram a proposta de Educação Integral nesta escola. Trata-se, portanto, de uma pesquisa conduzida por uma professora que atua na escola e vê os processos com as lentes de um professor-pesquisador. Uma professora que reflete sobre a sua prática e que buscou junto à teoria ressignificar, modificar e compreender a prática pedagógica de forma a adquirir e produzir conhecimento, ou seja, transformando-me numa profissional que atua como “pesquisador[a] no contexto da prática” (SCHÖN, 1983).

Além desses conceitos, também reflete acerca dos processos de alfabetização e letramento, conceitos fundamentais e indissociáveis que estruturam a organização das práticas educativas no ciclo de alfabetização. Ambos conceitos foram tratados a

partir de princípios de garantia do direito à alfabetização, como definem Freire e Macedo (2015, p. 9): “alfabetização é um conjunto de práticas culturais que promove a mudança democrática e emancipadora”. Discutir o processo de alfabetização a partir dos conceitos de letramento e alfabetização é garantia de uma prática promotora de leitura e escrita, essencial no espaço da prática pedagógica aqui descrita e investigada, concepções que serão elencadas e discutidas no capítulo 4 que trata da reconstrução da proposta.

Para conduzir o processo de descrição e análise da proposta de Tempo Integral desenvolvida na escola, parti de algumas questões “guia” que auxiliaram na problematização e compreensão da proposta pedagógica:

A proposta desenvolvida valorizou princípios democráticos como os de participação e garantia do direito à alfabetização?

Para responder a essa questão, faço uma revisão bibliográfica buscando relacionar prática e teoria, ou seja, a pesquisa parte da ressignificação de meus saberes enquanto professora, embasando-me na perspectiva do professor reflexivo (SCHÖN 1995, 2000), do professor pesquisador (NÓVOA, 2001; FREIRE, 2011) e do professor como intelectual (GIROUX, 1997), ou seja, um professor que exercita a reflexão e constrói a sua própria formação, buscando encontrar possibilidades e alternativas em seu contexto de prática. Para descrever e problematizar o processo realizado, utilizo como referência os trabalhos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa GEALE, especificamente no âmbito do projeto de pesquisa Obeduc-Pacto/UFPel, em que professores desenvolveram investigações a partir da reflexão sobre a sua própria prática (GONÇALVES, 2017; JARDIM, 2018), bem como de pesquisador que desenvolveu pesquisa com professores (PEREIRA, 2015), analisando as práticas de ensino realizadas no ciclo de alfabetização. Gonçalves (2017) e Jardim (2018) abarcam em suas dissertações reflexões a partir de suas práticas em sala de aula, ambas em contexto de alfabetização. Gonçalves (2017) trabalha enfocando a perspectiva de professor atípico, com base na Sociologia da Infância, tomado como base para compreender os processos e relações estabelecidas entre o aprender e o brincar. Jardim (2018) realiza sua pesquisa a partir do conceito de trabalho colaborativo entre os alunos e sua contribuição no processo de alfabetização. Já Pereira (2015) desenvolve em sua dissertação a análise de práticas pedagógicas organizadas por professoras alfabetizadoras no que tange à alfabetização científica.

Os três trabalhos partem de e se envolvem com as práticas pedagógicas, o ciclo de alfabetização e a formação de professores, discussões basilares deste projeto e importantes para sustentar a relevância de estudos conduzidos com e por docentes da escola básica.

Para apresentar a organização da proposta pedagógica de Educação Tempo Integral, utilizo uma segunda questão:

De que modo se deu o processo de construção de uma proposta pedagógica de uma turma de Educação Integral no ciclo de alfabetização na EMEF Pepita de Leão?

Para dar conta dessa indagação, foi feita uma descrição de como a proposta pedagógica desta turma foi pensada, desde a rotina diária, os planejamentos, as avaliações e as reuniões. Como base para a descrição das minúcias do planejamento e execução da proposta, utilizei a documentação pedagógica produzida ao longo dos três anos que se constituiu o projeto. Mas, que documentação é essa?

Segundo Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 191), a “documentação pedagógica é um instrumento vital para a criação de uma prática pedagógica reflexiva e democrática”. Nesse sentido, ela se torna fundamental para a descrição e análise que esse trabalho se propõe. No final de 2013, momento em que a proposta aqui pensada estava em fase bastante inicial, apenas no nível da proposição, fui confrontada pelas pesquisadoras e colegas do grupo de pesquisa a refletir de que maneira deveria “documentar” a proposta de forma a garantir futuras análises e explicações da experiência que estava sendo construída naquele momento. Dessa forma, a documentação utilizada e analisada aqui é formada por: diários com planejamentos das atividades, portfólios dos alunos, fotos e vídeos, atas dos conselhos de classe, anotações de impressões e situações vivenciadas por mim, relatos da Pesquisa Sócio-Antropológica realizada junto às famílias, em 2016, e também o Projeto Político Pedagógico da escola. A descrição foi feita como forma de compreender e analisar o passo a passo da proposta, bem como identificar, na documentação analisada, pistas que indiquem os princípios que a orientaram. Como ressalta Zabala (2004, p.141) “o que antes eram ideias, experiências, atividades impressões, etc. (quer dizer, realidades nem sempre visíveis e de fácil acesso) se transformam, por meio da documentação, em realidade visíveis, acessíveis e que suportam a análise”.

Por fim, a terceira questão:

O que dizem as crianças, suas famílias, seus professores e a direção sobre a proposta desenvolvida?

Para isso, foi necessário ouvir os alunos que participaram da turma que acompanhei ao longo dos três anos, procurando saber o que lembravam e pensavam sobre a proposta desenvolvida, enquanto crianças de uma turma de Turno Integral e, assim, refletir acerca do que ficou para os alunos sobre essa prática desenvolvida, o que entenderam, que perspectivas desenvolveram ao longo dos três anos, como compreenderam essa experiência. Portanto, a ideia aqui foi trazer a voz da criança como forma de buscar nesses olhares, tão particulares, outras definições sobre a prática desenvolvida.

Para ouvir as crianças, utilizei a técnica de grupo focal, que Morgan caracteriza (apud GONDIM, 2003, p.151) “como uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador”. Constitui-se entre a observação participante e as entrevistas em profundidade e “pode ser caracterizada também como uma possibilidade para compreender a construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos acerca de um tema específico” (VEIGA e GONDIM, 2001, p.8). O critério para formação do grupo focal foi envolver alunos que participaram durante os três anos da turma integralizada e que continuavam frequentando a escola.

Durante os anos de 2014-2016, a turma acompanhada sofreu alterações bastante significativas em sua composição. Os alunos que frequentaram o 1º ano não necessariamente estavam com o grupo no 2º e no 3º ano. Por isso, tomei como critério selecionar para a participação do Grupo Focal apenas os alunos que se fizeram presentes no projeto durante os três anos, totalizando 8 alunos. Assim, no grupo focal participaram 8 alunos: Alexia, Ashley, Camile, Kamilly, Kelven, Rafaela, Taiane e Tamires.

Os encontros aconteceram na própria escola, nos dias 27/11/2018 e 12/12/2018 com duração média de 40 minutos, e seguiram os seguintes roteiros: no primeiro encontro, a proposta foi o de oportunizar a fala espontânea dos alunos partindo de coisas que gostaram e não gostaram no período que participaram da Turma Integralizada. Para incentivar essas falas, levei os símbolos usados na rede social Facebook, do like e dislike. Já no segundo encontro, no dia 27 de dezembro,

disponibilizei dois materiais produzidos ao longo dos três anos pelos alunos, o portfólio e o caderno de criações com o intuito de que falassem sobre aqueles materiais, mas também, que pudessem recordar momentos e atividades significativas ao longo do projeto. Para realizar a exploração desses dados, os encontros foram filmados e fotografados, a descrição foi feita por mim de forma manual, em que anotava todas as falas e observações realizadas, além disso, nos dois encontros utilizei um caderno em que fiz observações e destaques dos encontros. Os detalhes com a descrição minuciosa, fotos e registros desses encontros estão no capítulo 5 que trata e analisa as ideias trazidas pelos sujeitos desta pesquisa.

Portanto, não se trata de uma pesquisa em que se buscou na individualidade da criança descobrir ou analisar as questões relacionadas à aprendizagem da leitura e escrita, mas, ao contrário disso, se buscou num contexto de interação com outros, na troca com o outro, compreender os processos de aprendizagem e assim qualificar a prática pedagógica, tal como apontam Graue e Walsh (2003, p. 53): “o objetivo não é analisar o que se passa dentro da criança, mas entre as crianças nas interações e relações que compõem suas vidas”, especialmente procurando ouvi-las sobre relações e interações que por elas foram construídas no contexto de sua participação na Turma Integral.

Na busca de dados referentes às famílias, faço uso dos registros de reuniões, relatórios da Pesquisa Sócio-Antropológica, realizada no ano de 2015, entrevistas realizadas no início do ano e conversas com os familiares, que foram por mim registradas, formando um conjunto de anotações feitas em caderno. Esses documentos foram basilares para trazer à tona o olhar das famílias envolvidas sobre a proposta desenvolvida.

A pesquisa Sócio-Antropológica foi realizada a partir de uma necessidade do grupo de professores da escola em resgatar uma prática realizada na Rede Municipal de Educação de Porto Alegre em período anterior, quando ainda estava em andamento o projeto “Escola Cidadã”⁴. Essa prática tinha como finalidade aproximar professores e funcionários da escola aos alunos e famílias da comunidade escolar. No ano de 2015, a nossa pesquisa Sócio-Antropológica teve como objetivos:

⁴ O projeto “Escola Cidadã” foi desenvolvido em consonância ao Projeto da Administração Popular no segundo mandato do Partido dos Trabalhadores em Porto Alegre e tinha como objetivo principal a democratização do acesso à educação no município.

aproximar e conhecer melhor a realidade dos alunos e buscar junto a essas famílias e, a partir de um questionário elaborado pelo grupo de professores, temas a serem trabalhados posteriormente na escola. Para a realização da pesquisa, foi enviado aos familiares um termo de autorização e logo, com o retorno, foram selecionados grupos de alunos a serem visitados. No dia da visita formamos “equipes” de professores e funcionários da escola que tinham um grupo de alunos para visitar. Tivemos um total de 25 famílias visitadas.

Como forma de trazer o olhar das professoras parceiras e assim também dar voz a esses sujeitos que foram fundamentais para a execução da proposta, convidei-as a elaborar uma escrita espontânea, descrevendo suas posições e percepções. A intenção foi solicitar às três professoras que participaram do desenvolvimento da proposta de Educação Integral para escreverem acerca da mesma, apresentando o seu ponto de vista, incluindo os destaques, as dificuldades, os aspectos positivos e negativos, as limitações, os anseios, etc. As escritas foram solicitadas em dezembro de 2018 e entregues pelas professoras em janeiro de 2019. As três professoras que trabalharam como referência no turno da tarde e eram minhas parceiras foram: professora Cleusa, que atuou com a turma durante o seu 1º ano de escolarização, em 2014; a professora Anameri, que acompanhou a turma no 2º ano, em 2015; a professora Aline, que trabalhou com o grupo no 3º ano, em 2016.

Além disso, realizei uma entrevista (Apêndice 1) com o diretor João Willy que esteve envolvido com a gestão escolar durante o desenvolvimento da proposta e com a diretora Cristina Cattaneo, que esteve presente na gestão da escola de 2017 a 2010 e que trouxe um olhar mais relacionado a continuidade da proposta. As entrevistas foram realizadas de forma individual e presencial nos dias 11 e 12 de fevereiro do presente ano; para isso, utilizei um gravador e realizei anotações das respostas e observações feitas por esses sujeitos. A seguir, realizei a transcrição de forma manual, momento em que fui ouvindo e escrevendo as respostas em meu caderno de anotações e como forma de melhor aproveitar a documentação da entrevista, fui excluindo as palavras que representavam os vícios da linguagem oral, e assim obter respostas e ponderações mais compreensíveis. As entrevistas colaboraram para compreender e buscar pistas a partir das percepções dos diretores e destacar a relevâncias e as contribuições da proposta para a escola e a comunidade local.

Assim, neste estudo, são sujeitos de pesquisa: as crianças/estudantes que foram acompanhados durante os três anos e terão sua documentação e participação no grupo focal como dados para compor a análise, bem como os familiares desses estudantes, as três professoras parceiras e os dois diretores citados anteriormente.

Os acordos éticos foram firmados junto aos alunos e familiares por meio de um termo de consentimento, disponível no Apêndice 2, além disso, na escola encontram-se as autorizações do uso da imagem. A escolha de manter os nomes originais das crianças se deu em concordância com as mesmas e de seus familiares que, ao serem convidadas para participar do grupo focal, mostraram-se muito dispostas. Acredito que o fato de saberem da proposta da pesquisa ainda quando ela estava em execução e de terem estabelecido um vínculo de afeto e confiança durante os três anos da realização da proposta com a professora-pesquisadora colaborou para que quisessem auxiliar na pesquisa, pois sentiam-se parte dela. Ainda assim, foi reiterado junto aos alunos da liberdade de escolha quanto à participação ou não dos encontros do grupo focal, ficando como decisão individual deixar de participar a qualquer momento.

Já com os professores e diretores, o acordo foi feito a partir da explanação sobre a pesquisa, momento em que foram informados sobre os objetivos e a importância da colaboração do docente para a realização da mesma bem como a relevância da investigação para a própria escola. Todos e todas docentes aceitaram participar espontaneamente e autorizaram a utilização de seus nomes.

A imagem abaixo ilustra como os dados da pesquisa foram utilizados para compreender a proposta em questão:

Figura 4 – Esquema metodologia



Elaboração: autora

Como método de análise do material produzido, utilizei a pesquisa interpretativa, que tem como objetivos:

[...] compreender, sob a ótica dos participantes, a natureza do processo interativo de ensino e aprendizagem; a busca de critérios de efetividade é realizada na situação em estudo; a sala de aula e o processo de ensino e aprendizagem são vistos holisticamente; as salas de aula são consideradas ambientes sociais, culturalmente organizados; as significações pessoais constituem o ponto central das investigações [...] (MIZUKAMI, 2003, p. 207)

Dessa forma, a análise foi feita a partir da minha interpretação acerca dos dados e das temáticas que surgiram e foram por mim tratados em concordância aos teóricos e concepções referidas e elucidadas ao longo do trabalho. Assim, a metodologia interpretativa me guiou no sentido de compreender e interpretar esses olhares sobre o objeto em estudo: o meu, enquanto professora e pesquisadora; o dos alunos, enquanto estudantes e participantes da Turma de Educação de Tempo Integral; o das professoras parceiras e dos diretores, enquanto atuantes nesse processo. Todos sujeitos inseridos em um contexto singular de prática pedagógica e de experiência profissional e de escolarização.

3. OS CAMINHOS TEÓRICOS

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.
(Paulo Freire, 1991, p.155)

Este projeto parte, inicialmente, de inquietações surgidas na prática, no ambiente escolar, próprias do dia-a-dia pedagógico da educação. Dessa maneira, como forma de reflexão, proponho, com base em estudos teóricos sobre experiências semelhantes, discutir aspectos conceituais sobre a Educação Integral, explicitando e expondo elementos que ajudem a compreender a questão de pesquisa – “De que modo uma proposta de Educação de Tempo Integral pode garantir o direito à educação e à alfabetização?” – e os objetivos específicos referidos anteriormente.

3.1 Educação Integral

Para introduzir a temática, é necessário ressaltar a diferença entre Educação de Tempo Integral e Educação Integral, uma vez que desde o princípio assumo como proposta a descrição e análise de uma turma de *tempo* integral, ou seja, a ampliação do tempo de permanência dos alunos é o ponto central desta discussão. Ao mesmo tempo, considero Educação Integral como um conceito fundamental para o desenvolvimento da Educação de Tempo Integral, pois entendo o desenvolvimento das múltiplas potencialidades do sujeito como um objetivo fundamental da escola e a ampliação do tempo como forma de garantir esse desenvolvimento, principalmente quando falamos de crianças socialmente desfavorecidas. Por conseguinte, esse capítulo descreverá, em linhas gerais, como se desenvolveu a compreensão de Educação Integral ao longo do tempo, trazendo assim, filósofos e educadores que debateram e teorizaram sobre essa temática.

Ao buscar na literatura o conceito de Educação Integral, bem como o seu surgimento, percebo que a utilização do termo *Educação Integral* vem sendo, ao longo da história da humanidade, empregada para designar uma formação humana.

Já com os gregos temos uma concepção do que seria Educação Integral, que, para Aristóteles, seria a Educação que desabrochava todas as potencialidades

humanas, conforme descreve Gadotti (2013, p.21). Com o advento da Idade Média e a criação da escola como aparelho de repressão e controle, temos, de maneira geral e predominante, uma concepção de educação que foge da ideia de Educação Integral, uma vez que estava diretamente ligada à religião católica e a ela servia. Como exemplo dessa concepção, citamos Santo Agostinho (354-430), que seguia uma visão platônica no processo de ensino, ou seja, “o órgão de todo o aprendizado é o *logos* ou o mestre interior (autoeducação), que atua por iluminação divina, servindo-se de palavras e sinais como meios de comunicação” (PILETTI e PILETTI, 2018, p.44). Apesar de seguir essa visão religiosa cristã e de dominar o pensamento medieval até o século XIII, Agostinho foi capaz de provocar uma transformação dentro da igreja e “o próprio cristianismo passou a ser visto como um meio de disciplina e a pedagogia, como um processo de contemplação” (PILETTI e PILETTI, 2018, p.45). O pensador ainda indica aquilo que acredita serem as quatro causas do fracasso do ensino na época: pouca capacidade do mestre, repetição cansativa de conhecimentos, reduzida inteligência do educando e desatenção do aluno.

Ao longo desse período, alguns filósofos distinguiram-se por tentar problematizar a ideia de educação ali imposta e modificar a concepção platônica de educação. Entre eles, Tomás de Aquino (1225 – 1274) que, opondo-se à Agostinho, buscou modificar a concepção platônica até então dominante, trazendo para dentro da igreja uma visão aristotélica. Essa nova visão defende a “valorização da razão humana frente à intuição e, até mesmo, frente à revelação” (PILETTI e PILETTI, 2018, p. 54) e afirma que “o conhecimento não depende da fé nem da presença de uma verdade divina no interior da pessoa” (PILETTI e PILETTI, 2018, p.55).

Mais tarde, no século XVII, Comenius inovou ao trazer através de sua obra “Didática Magna”, um método de educação que transgredia a ordem daquele período de que a “educação para alcançar seu objetivo, deveria tentar destruir os desejos naturais, instintos e emoções” (PILETTI e PILETTI, 2018). Para Comenius, assim como para a maioria dos educadores da época, o “fim último do homem é a beatitude eterna com Deus” (COMENIUS, 2001, p.72), o que o diferenciava dos demais era a forma ou o método para chegar “à eternidade”, que, conforme ele, deveria seguir três caminhos: conhecer a si mesmo e todas as coisas, governar-se e dirigir-se para Deus.

É preciso evidenciar que durante toda a idade média muito se produziu de conhecimento e pesquisa que contribuem até hoje para a humanidade, a referência

aqui não objetiva aprofundar e nem relatar todas as ideias difundidas durante esse período, mas sim fazer uma análise geral do que predominava e também entender as marcas herdadas desse período nos dias atuais, enfocando no tipo de educação ofertada às massas e na universalização da educação.

Apesar de percebermos ainda hoje muita influência e características da escola medieval, a Revolução Industrial, a modernidade e as grandes transformações do final do século XIX trouxeram novas perspectivas: se por um lado o desenvolvimento do conhecimento científico, o começo de novas tecnologias na agricultura, ascensão da burguesia ao poder, geraram um sentimento de progresso, de outro, as relações de trabalho, o crescimento do capitalismo e a divisão radical entre ricos e pobres e entre burguesia e proletariado provocaram nas classes desfavorecidas, em especial, os trabalhadores, o proletariado, um grande sentimento de injustiça, gerando e corroborando organizações de resistência ao regime ali consolidado. Evidencia-se aqui o Anarquismo, que apesar de não surgir nessa época, é nele que se consolida, uma vez que:

⁵assume su propia fisonomia durante el siglo XIX com relación a la revolución industrial y a los motivos sociales y políticos que desbaratan el estado burgués; y, aún habiendo sido concebido por la gran mayoría de sus seguidores como una forma de organización socialista, presenta formas diferentes y notables variaciones según el clima cultural que lo señala. (TOMASSI, 1988, p.7)

O movimento anarquista, nesse momento, apresenta alguns aspectos fundamentais que sintetizam seus princípios, são eles: a rejeição à qualquer tipo de organização política e social baseada na coação; a pretensão primeira de um ordenamento igualitário em que a ordem de liberdade se equivalem, negando qualquer tipo de autoridade: a igreja e seus instrumentos de submissão da consciência, o Estado com seus aparatos repressivos, como o exército e a polícia, e os tribunais e a escola (TOMASSI, 1988). Para esses idealistas, a organização da sociedade se daria da seguinte maneira:

⁵ “Assume sua própria fisionomia durante o século XIX em relação à revolução industrial e aos motivos sociais e políticos que perturbam o estado burguês; e, mesmo tendo sido concebido pela grande maioria de seus seguidores como uma forma de organização socialista, apresenta formas diferentes e variações notáveis de acordo com o clima cultural que o indica.” (TOMASSI, 1988, p. 7, Tradução minha)

⁶En cuanto a la formación de la sociedad futura los libertarios se limitan en general a indicar los aspectos más notables: prevalece sobre todo el ideal de una vida simple en un mundo más agrícola que industrialmente organizado, que no conoce ni riqueza ni miseria y permite a todos trabajar con las manos y con la inteligencia. (TOMASSI, 1988, p. 9)

Dessa forma, emerge com esses grupos uma nova concepção de educação, vista como um meio de resistência política. Na dimensão educativa, o pensamento anarquista está estritamente ligado à existência da liberdade em cada um dos aspectos da vida individual e social, através de um esforço incessante de buscar uma direção que sirva para melhorar a condição humana, assegurando a todos de maneira igual, as condições favoráveis para o desenvolvimento completo da personalidade e como um dever de qualquer militante de propagá-las e de não apenas utilizá-las ao seu próprio viver (TOMASSI, 1988, p.10). Assim,

[I]⁷os educadores, padres y maestros, deben dejar a un lado órdenes y consejos y cualquier tipo de sugestión para servirse solamente de la persuasión razonada y de la fuerza del ejemplo; respetar las actitudes y el ritmo individual del desarrollo; usar métodos didácticos que excluyan cualquier forma de coacción física y moral incluidos los castigos, los premios, las clasificaciones, los exámenes, y capaces de favorecer la autodisciplina, la cooperación, el trabajo de grupo en el que la experiencia comunitaria no ahogue a la iniciativa individual; presentar, nunca como obligatorios, contenidos culturales iguales para todos, racionales, científicos, sacados de la realidad presente, sin espíritu sectario alguno ni nacionalista. (TOMASSI, 1988, p. 11).

Moraes (2009) afirma que durante esse período muitos intelectuais destacaram-se por assumirem uma perspectiva de Educação Integral, entre eles: Fourier, Proudhon, Bakunin e Robin, cada um seguindo “linhas” específicas, mas todos lutando por uma educação libertária.

Fourier (1772 – 1837), um dos primeiros a utilizar a expressão Educação Integral, propõe uma convivência justa e igual, sem nenhum tipo de hierarquia, com pequenos grupos igualitários e autônomos que buscariam os meios de subsistência

⁶ “Quanto à formação da sociedade futura, os libertários geralmente se limitam a indicar os aspectos mais notáveis: acima de tudo, o ideal de uma vida simples prevalece em um mundo mais agrícola do que industrialmente organizado, que não conhece riqueza nem miséria e permite a todos o trabalho com as mãos e inteligência. (TOMASSI, 1988, p. 9, tradução minha).

⁷ “Educadores, pais e professores devem deixar de lado ordens, conselhos e qualquer tipo de sugestão para usar apenas a persuasão fundamentada e a força do exemplo; respeitar as atitudes e o ritmo individual de desenvolvimento; usar métodos didáticos que excluam qualquer forma de coerção física e moral, incluindo punições, prêmios, classificações, exames e capazes de promover autodisciplina, cooperação e trabalho em grupo nos quais a experiência da comunidade não sufoque a iniciativa Individual; oportunizar, nunca obrigatório, conteúdo cultural que seja o mesmo para todos, racional, científico, retirado da realidade atual, sem espírito sectário ou nacionalista.” (TOMASSI, 1988, p. 11, tradução minha).

a partir de uma economia pré-industrial, rejeitando qualquer tipo de violência (até a ideológica), desmistificando a moral sexual e acabando com o matrimônio, considerando a mulher igual ao homem e propondo uma formação humana sem nenhum tipo de repressão (TOMASSI, 1988, p. 60). Ainda, para Fourier, “é necessária uma formação composta, dirigida à alma e ao corpo, e integral, capaz de aperfeiçoar todas as capacidades e especificações” (TOMASSI, 1988, p. 61).

Proudhon (1809 – 1865) articulava uma proposta de Educação Integral que combinava a instrução literária e científica com a industrial (MORAES, 2009, p. 25). Seguindo os ideais libertários, Proudhon acreditava que a união indissolúvel entre instrução profissional e literatura/ciência seriam fundamentais para revolucionar a sociedade da época. Como salienta Tomassi (1988, p.101):

⁸Proudhon ve realizada dicha función en la «enseñanza politécnica» que se imparte en adecuadas fábricas-escuelas donde el alumno recibe una preparación a la vez teórica y práctica. Esta es precedida y preparada por la educación doméstica confiada a la guía infalible del padre y por la escuela primaria, igual para todos y regida por maestros elegidos por las cabezas de familia, dirigida a despertar a las inteligencias, a robustecer los cuerpos y a recoger las primeras manifestaciones, no siempre precoces, de las inclinaciones. Esta no sólo debe impartir a los alumnos los conocimientos de la lectura y la escritura y las bases rudimentarias del saber, sino también ocuparles en desarrollar actividades artesanales y agrícolas para dar la idea de lo útil, y no es problema si estas tareas retardan la adquisición de conocimientos teóricos.

Bakunin (1814 - 1876) lutava para que o povo tivesse “uma instrução integral, toda a instrução, tão completa quanto o permite a capacidade intelectual do século, a fim de que acima das massas, não possa existir nenhuma classe que saiba mais do que elas, que os possa dominar e explorar” (BAKUNIN, 1869, p.32). Dessa forma, acreditava que teríamos a Educação Integral quando alcançássemos “a abolição definitiva das classes, a unificação da sociedade e a igualização econômica e social de todos os seres humanos que habitam a Terra” (p.33) e definiu: que a instrução deveria ser igual para todos, em todos os graus e, conseqüentemente, “deve ser

⁸ “Proudhon vê esta função realizada no “ensino politécnico” que se transmite nas fábricas-escolas adequadas em que o aluno recebe uma formação a um só tempo teórica e prática. Este ensino é precedido e preparado pela educação doméstica confiada à condução infalível do pai e à escola primária, igual para todos e dirigida por professores escolhidos pelos chefes de família, direcionada a despertar as inteligências, fortalecer os corpos e coletar as primeiras manifestações, nem sempre precoces, das inclinações. Esta (escola primária) não só deve transmitir aos alunos os conhecimentos da leitura e da escrita e as bases rudimentares do saber, mas também ocupá-los em desenvolver atividades artesanais e agrícolas para dar a ideia do que é útil, e não é problema se essas tarefas atrasam a aquisição de conhecimentos teóricos (TOMASSI, 1988, p.101, tradução minha)

integral, isto é, deve preparar todas as crianças, de ambos os sexos tanto para a vida do espírito como do trabalho, a fim de que todos se possam tornar pessoas completas". (BAKUNIN, 1869, p.43). Para ele, na instrução integral, juntamente com o ensino científico ou teórico, deveria ocorrer o ensino industrial ou prático, pois, "só assim será possível formar um homem completo: o trabalhador que compreende e que sabe" (BAKUNIN, 1869, p.44).

Robin (1837-1912), amigo e admirador de Bakunin, foi além deste, pois não ficou apenas no nível teórico-conceitual. Em 1879, assume a direção do Orfanato Prévost, em Cempuis, e ali colocará em prática seu plano de Ensino Integral (VILANOU, 1981) que, conforme Tomassi (1988, p. 175), era:

⁹En repetidas ocasiones insiste en que el objeto primario de la educación es el de dar a cada ser humano, sean las que sean las circunstancias en las que el azar le hace nacer, la posibilidad de llegar a ser, mediante un desarrollo completo, miembro activo y responsable de una nueva sociedad igualitaria basada en la libertad y la justicia. Este fin puede únicamente alcanzarse respetando la personalidad, motivando el espíritu crítico, encauzando a hombres y mujeres hacia el trabajo manual e intelectual («Pas de cerveaux sans mains, pas de mains sans cer- veau») y evitando cuidadosamente la creación de «niños prodigios».

É importante salientar também que, durante o tempo que Robin dirigiu o Orfanato Prévost, não havia educação religiosa, visto que, estava convencido de que as crianças não necessitavam de Deus, cuja ideia é artificialmente provocada e, assim, "trocava" a teologia pela ciência. Em 1893, juntamente com amigos e colaboradores, escreve "El Manifiesto a los partidários de la educacion integral" (ROBIN, 1981), que ficará em suspenso até 1896, quando articula "La liga para la regeneración humana". Nesse manifesto, faz um apanhado histórico da Educação Integral na Espanha, no século XIX, bem como discute as principais ideias que fundamentam sua defesa por uma Educação Integral. Conforme ele:

⁹ "Ele insiste repetidamente que o objetivo principal da educação é dar a cada ser humano, quaisquer que sejam as circunstâncias de seu nascimento, a possibilidade de se tornar, através do desenvolvimento completo, um membro ativo e responsável por uma nova sociedade igualitária baseada na liberdade e na justiça. Esse objetivo só pode ser alcançado respeitando a personalidade, motivando o espírito crítico, canalizando homens e mulheres para o trabalho manual e intelectual ("Sem cérebro sem mãos, sem mãos sem cérebro ") e evitando cuidadosamente a criação de "crianças prodígios" (TOMASSI, 1988, p. 175, tradução minha).

(...) ¹⁰es preciso la revolución social y la organización de la instrucción integral. Nosotros decimos *la revolución social*, porque todos los privilegiados de la burguesía están garantizados por los gobiernos, que distribuyen la instrucción siguiendo la voluntad de la clase privilegiada, y que, por consecuencia, si queremos liberarnos de la dominación burguesa, es preciso suprimir los gobiernos que les sirven de apoyo; nosotros decimos instrucción integral, porque solamente por ella cada uno podrá adquirir todos los conocimientos científicos y profesionales, teóricos y prácticos, que sus aptitudes le permitirán abarcar. (ROBIN, 1981, p. 33)

Como é possível observar, os quatro intelectuais mencionados trabalham com a ideia libertária de educação, cada uma a sua maneira e com diferenças específicas. Veem a educação como um meio de acabar com as desigualdades sociais, as questões de gênero, as classes hierarquizantes, pois só a partir desses movimentos seria possível a transformação social esperada. Destaca-se aqui, como veremos no próximo subcapítulo, que muito do que se tem pensado e discutido hoje sobre Educação Integral no Brasil, em certa medida, advém desses conceitos, uma vez que se busca através da educação acabar com as segregações históricas e alcançar a liberdade e autonomias individuais.

Recuperar a partir da história as concepções de Educação, bem como o surgimento da Educação relacionada ao conceito *Integral* é necessário aqui para pensarmos na diferenciação de *Educação Integral* e Educação de *Tempo Integral* anunciado no início do capítulo, uma vez que a Educação Integral não surgiu relacionada com o aumento de carga horária de permanência dos estudantes na escola, mas sim como uma concepção nova de Educação. Nesse caso, a palavra Integral foi empregada para designar seu significado literal, ou seja, uma educação “total”, “completa” que dê conta de todas as dimensões necessárias para o desenvolvimento humano. Paro (2009, p. 13) afirma que: “Educação Integral, em última instância, é um pleonismo: ou a educação é integral ou, então, não é educação”. Compartilho a ideia de Paro, porém, quando estamos falando de sujeitos historicamente ceifados de direitos básicos como moradia, alimentação e saúde e que o acesso à educação se dá em quatro horas diárias, compreendo ser necessário

¹⁰ “é preciso a revolução social e a organização da instrução integral. Nós defendemos a revolução social, porque todos os privilégios da burguesia estão garantidos pelos governos, que distribuem a instrução seguindo a vontade da classe privilegiada, e portanto, se queremos liberarmos da dominação burguesa, é preciso acabar com os governos que os servem de apoio; nós defendemos a instrução integral, porque somente por meio dela, os indivíduos podem adquirir todos os conhecimentos científicos e profissionais, teóricos e práticos, que suas capacidades permitem.” (ROBIN, 1981, p. 33, tradução minha).

reiterar e intensificar a Educação *Integral* que possibilite o desenvolvimento desses sujeitos, e uma forma de garantir isso é com a ampliação do tempo, pois como afirma Ribeiro (1990, p.220):

A escola de dia completo, vale dizer, a que atende seus alunos das 7 ou 8 da manhã até às 4 ou 5 da tarde, não é nenhuma invenção do Brizola ou minha, nos CIEPS. Este é o horário das escolas de todo o mundo civilizado. Todas essas horas de estudo são absolutamente indispensáveis para fazer com que o menino francês aprenda a ler e escrever em francês, ou o japonês em japonês. Oferecer a metade dessa atenção e às vezes menos ainda a uma criança mais carente que a daqueles países, porque afundada na pobreza e porque recentemente urbanizada, é condená-la na escola e depois na vida.

Num país como o nosso, que vem ao longo de sua história negando direitos a uma imensa maioria em benefício de poucos, propor e articular formas de reduzir essas diferenças tem sido um desafio. A Educação de Tempo Integral vem desde o início do século XX se efetuando como possibilidade para sanar essas dívidas. Assim, entendo que a pesquisa aqui apresentada mostra no chão da sala de aula como esse tipo de política chega na escola, na comunidade e atinge alunos, família e professores. No próximo tópico veremos como essas políticas vem se construindo em nosso país.

3.1.1 Educação Integral no Brasil: contexto histórico

Neste capítulo, trago a trajetória da Educação de Tempo Integral no Brasil. Para tanto, organizo o capítulo da seguinte forma: no primeiro momento, contextualizo as legislações que tratam ou referem a temática em questão; em seguida, abordo os principais teóricos e idealizadores em nosso país que se propuseram a introduzir políticas e programas voltados para a ampliação do tempo na escola; e, por fim, disserto sobre o Programa Mais Educação, descrevendo e relatando como se deu o programa no país e de que forma a pesquisa aqui descrita se constitui e nele se insere.

Ao analisar a legislação brasileira no que tange à concepção de Educação Integral e de Tempo Integral enquanto direito, percebe-se que a Constituição Federal de 1988 previu e concebeu o que seria proporcionar “uma Educação Integral”:

(1) como o primeiro dos dez direitos sociais (Art. 6) e, conjugado, a esta ordenação, (2) apresentá-la como direito capaz de conduzir ao pleno

desenvolvimento da pessoa, fundante da cidadania, além de possibilitar a preparação para o mundo do trabalho (Art.205), condições para a formação integral do homem. De forma subliminar, a conjunção dos artigos, anteriormente citado, permite que seja deduzido do ordenamento constitucional a concepção do direito à Educação Integral (BRASIL, 2009, p.21).

Nota-se que a Constituição trata aqui do termo Integral enquanto concepção de Educação, como um direito de todos a essa formação humana e cidadã, tal qual como no ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990) no capítulo V, artigo 53 que trata do direito à Educação, à cultura, ao Esporte e ao Lazer propondo um sistema integrado de proteção. Para além desse conceito, a LDBEN (9394/96) também aponta a importância da Educação Integral e prevê o aumento progressivo da carga horária que, conforme o documento orienta, deve ser feito a critério dos sistemas e dos estabelecimentos de ensino (Artigos 34 e 87), além de prever que a educação abranja os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e nas organizações da sociedade civil, nas manifestações culturais (art. 1).

Em 2001, a lei nº 10.172, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), resgata a importância da Educação Integral e a apresenta como objetivo do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, ratificando o que está na LDBEN (BRASIL, 2009, p.22), pois retoma e valoriza a Educação Integral como possibilidade de formação integral da pessoa. No ano de 2007, com o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), são lançadas ações que ampliaram as possibilidades de oferta de Educação Integral, conforme explicitado pelo Texto Referência para o Debate Nacional:

Atenta à diversidade de atendimentos que perpassa a educação em tempo integral, a lei nº 11.494/2007 que instituiu o FUNDEB determina que regulamento disporá sobre a educação básica em tempo integral e sobre os anos iniciais e finais do ensino fundamental (Art. 10, § 3º – grifo nosso), indicando que legislação decorrente deverá normatizar essa modalidade de educação. Nesse sentido, o Decreto nº 6.253/07, ao assumir o estabelecido no Plano Nacional de Educação, definiu que se considera “educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares” (Art. 4º). O ordenamento jurídico que trata da educação em tempo integral carece de maior detalhamento, com vistas a coibir possíveis tentativas de uso da verba pública para financiar ações voltadas à ampliação do tempo escolar que se distancie dos objetivos de formação integral, aqui debatidos. (BRASIL, 2009, p.23)

Ao analisar os documentos oficiais apresentados acima, temos uma gama de subsídios que sustentam e justificam a importância da Educação de Tempo Integral no Brasil. Apesar de muito dessa legislação referida dar-se a partir da redemocratização do país, ou seja, da promulgação da Constituição Federal de 1988, não foi apenas a partir dessa data que se tem pensado e organizado a ampliação do tempo nas escolas brasileiras.

A Educação Integral foi, em algumas gestões, uma alternativa das instituições públicas para contribuir com o avanço da escolarização das crianças. A história mostra-nos que não é recente a ideia de aumentar o tempo das crianças na escola. Conforme Chagas, Silva e Souza (2012), em 1930, Anísio Teixeira criou um modelo de escola pública que aumentou o tempo de permanência das crianças na escola. Sua proposta foi desenvolvida inicialmente em cinco escolas da capital federal da época, no caso, a cidade do Rio de Janeiro. Tratava-se de uma ação em que cada escola desenvolvia um projeto experimental próprio, mas que tinha como objetivo comum proporcionar aos alunos momentos de desenvolverem conhecimentos ligados à educação física, artes, literatura, entre outras. Após, como secretário de educação e saúde da Bahia, Anísio Teixeira criou o Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, a escola-parque, “(...) pensada e construída para ser uma escola republicana, de horário integral, focada no aluno e em suas necessidades individuais(...)” (CHAGAS; SILVA; SOUZA, 2012, p.75), que virou referência “copiada” também em Brasília, em 1961, um ano depois da inauguração da cidade. Anísio tomava como referência o pensamento de Dewey, um importante intelectual americano que influenciou os principais teóricos e educadores do início do século XX no Brasil. Dewey foi precursor do pensamento pragmatista. Para Dewey,

(...) o pensamento não é um aglomerado de impressões sensoriais, nem a fabricação de algo chamado “consciência”, nem muito menos a manifestação de um “Espírito Absoluto”, mas uma função mediadora e instrumental que havia evoluído para servir aos interesses da sobrevivência e do bem-estar humanos (WESTBROOK, TEIXEIRA, ROMÃO e RODRIGUES, 2010, p.14)

Dewey acreditava que a educação escolar deveria ser relacionada diretamente com a vida dos indivíduos e com a sociedade. Dessa forma, a escola deveria ser organizada a partir dos saberes e competências necessários para a vida como cidadão numa sociedade democrática, e não se limitar a um ensino tedioso de

verdades perenes em que é colocado em primeiro lugar a competência acadêmica (PILETTI e PILETTI, 2018).

Apesar de Anísio utilizar e referendar na essência as ideias de Dewey para a Educação, conforme Saviani (2010, p. 226), Anísio “estava atento às condições brasileiras e não transplantava, simplesmente, o sistema americano” e, assim, diferente de Dewey que:

(..) nunca se preocupou com o sistema nacional de ensino e também nunca procurou construir um instrumento de aferição da aprendizagem e do rendimento escolar, Anísio Teixeira tinha essa preocupação e procurou a partir das condições brasileiras, encaminhar a questão da educação pública na direção da construção de um sistema articulado. (SAVIANI, 2010, p.226)

Portanto, seu propósito com as Escolas-Parque estava ligado com a ideia de um sistema articulado, pois entendia que essa “escola pudesse fazer a diferença na comunidade e na vida dos alunos, principalmente dos alunos de classes populares” (CHAGAS; SILVA; SOUZA, 2012, p. 75), uma vez que “sua luta era contra a pobreza, não apenas a pobreza material da forma, mas contra a pobreza que ele chamava de pobreza política” (p. 75). Para Anísio Teixeira o projeto de educação estava intimamente ligado a um projeto maior de sociedade e sua busca era por uma escola integrada socialmente à comunidade.

Seguindo, Darcy Ribeiro, principal descendente das ideias de Anísio no Brasil, em 1983, enquanto vice-governador do Estado do Rio de Janeiro, de forma a seguir o projeto de Anísio Teixeira, criou o I Programa Especial de Educação (I PEE), que teve como ação principal a criação dos CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública) a fim de oportunizar às crianças pobres uma escola de Tempo Integral que garantisse os direitos necessários para o desenvolvimento pleno do estudante (CHAGAS; SILVA; SOUZA, 2012, p.78). Conforme Ribeiro (1986, p. 47), não era possível escamotear a dura realidade em que viviam a maioria das crianças provenientes dos segmentos sociais mais pobres e, em razão disso, afirmava: “o Ciep compromete-se com ela, para poder transformá-la. É inviável educar crianças desnutridas? Então o Ciep supre as necessidades alimentares dos seus alunos.”

Os CIEPs surgem, portanto, como um modelo de escola de Tempo Integral que está associada à intenção de reduzir as desigualdades sociais e garantir que os menos favorecidos tivessem acesso a uma escola democrática e pública. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro foram os grandes impulsionadores da Educação Integral no

Brasil. Seus modelos de escola como política pública e suas concepções são ainda hoje objeto de exemplo e de estudo para todos inseridos nessa questão.

Dessa forma, podemos afirmar que articular a Educação integral no Brasil tem sido um processo insistente, apesar de nem sempre permanente, que vem ao longo dos anos provocando e reverberando estudos e pesquisas realizadas por muitos teóricos e educadores.

Tais pesquisadores, professores e pensadores (MOLL, 2012; ARROYO 2012, HENZ, 2012, YUS, 2009) trazem semelhantes formas de pensar a Educação Integral e propõem orientações que acreditam serem as mais coerentes para implementar nas escolas.

Jaqueline Moll (2012, p. 133), como grande idealizadora do Programa Mais Educação, defende que a preocupação maior deva ser a de “ampliar a jornada escolar modificando a rotina da escola, pois sem essa modificação pode-se incorrer em *mais do mesmo*, sem que a ampliação do tempo expresse caminhos para uma educação integral”. Ou seja, para a autora não basta aumentar o tempo das crianças na escola, é preciso “garantir aprendizagens e reinventar o modo de organização dos tempos, espaços e lógicas que presidem os espaços escolares, superando o caráter discursivo e abstrato” (p.133).

Miguel Arroyo (2012, p.34) salienta e justifica a importância de as escolas brasileiras priorizarem a Educação Integral com a seguinte afirmação: “a infância-adolescência popular está perdendo o direito a viver o tempo da infância. O direito a tempos dignos de um justo viver passou a ser visto como um dos direitos mais básicos”. Arroyo indica de que maneira deve ser implementado a Educação Integral nas escolas públicas brasileiras:

Superar o tradicional reducionismo do trabalho docente a aulista do trabalho dos educandos a enclausuramento na sala de aula. Não se garante o direito à vida, à aprendizagem em salas de aula tornando-as espaços de reclusão de mestres e alunos. O direito à totalidade das vivências dos corpos exige diversificar espaços, priorizar novos e outros espaços físicos, nas políticas, nos recursos. Sair dos espaços indignos de moradia de rua para indignos espaços escolares negará o direito ao viver justo. (ARROYO, 2012, p.44)

Celso Ilgo Henz (2012, p.82) trata como urgência a valorização dos espaços e tempos escolares: “Torna-se, pois, urgente reconstruir os espaços-tempos escolares enquanto mediações e aprendizagens do humano, com relações e vivências em que

educandos e educadores possam ‘ser mais’”. Henz elabora a sua reflexão acerca das implicações feitas por Paulo Freire sobre a Educação Integral, ressaltando que

[a] escola de turno integral pode ser um espaço-tempo em que a educação também torne-se integral e integrada, possibilitando a cada educando(a) e educador(a) os desafios e as condições para descobrir-se, assumir-se e ser mais. Sim, com Freire (1995b, p.96) acreditamos que, “não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa”. Não queremos colocar aqui que Freire é o único a nos apontar possíveis caminhos para uma educação integral; apenas consideramos que ele tem contribuições que podem colaborar quando queremos “mais educação” para ser mais e para aprender a gostar de ser gente. (HENZ, 2012, p.83 e 84)

O professor Rafael Yus (2009, p. 21) afirma que a Educação Integral tem como finalidade “educar a pessoa em todas as suas potencialidades, não apenas as cognitivas ou intelectuais, mas também as afetivas, artísticas, espirituais, os valores, a saúde, o corpo, etc”.

Por fim, no texto Educação Integral, do programa Salto para o Futuro (2008, p.11), a Educação Integral é entendida como desenvolvimento do ser humano de forma total, ou seja, o foco é a ampliação de condições que expandam as potencialidades de cada indivíduo para que evoluam plenamente com a conjugação de suas capacidades, conectando as diversas dimensões do sujeito (cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica). Como podemos perceber, garantir a Educação Integral aos alunos não significa simplesmente aumentar o tempo desses alunos na escola; é preciso garantir que o tempo seja usado da melhor forma possível e não como um “mais do mesmo”, em que o aluno é exposto no turno inverso a atividades semelhantes ou iguais às que faz no turno de aula.

Retomar os principais conceitos que permearam a Educação Integral no Brasil é fundamental para compreender em que sentido e contexto se dá a proposta aqui analisada. Como mencionado anteriormente, a proposta aqui descrita e analisada está articulada com um programa maior, de nível federal: o Mais Educação.

O surgimento do Programa Mais Educação se deu pelas Portarias Normativas Interministeriais nº 17 e 19 de abril/2007 e pelo decreto 7083 de 27/01/2010, com o objetivo de “fomentar a Educação Integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio de atividades sócio-educativas, no contraturno escolar, articuladas ao projeto de ensino desenvolvido pela escola” (BRASIL 2009, p.24). Essas ações, tanto a portaria como o decreto, foram uma forma de apoio ao PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação) que surgiu como resultado do grande movimento de governos e

sociedade: o Compromisso Todos pela Educação (2007), que firmou o compromisso de até o ano de 2022 melhorar a aprendizagem dos estudantes. Salienta-se aqui a visão de Educação Integral que trazem os decretos:

Art. 1º - Instituir o Programa Mais Educação, com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos. Parágrafo único - O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços sócio-culturais, de ações socioeducativas no contra turno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes. (BRASIL, 2009, p. 14)

Ao analisar a implementação do programa Mais Educação, verifica-se que esses conceitos embasarão um conjunto de materiais produzidos e propostos pelo MEC (Ministério da Educação) e a SEB (Secretaria de Educação Básica) organizados em uma trilogia com o propósito de contribuir para a discussão, a operacionalização e a implementação do Programa Mais Educação, são eles: Gestão Intersetorial do Território (BRASIL, 2009) que ocupa-se dos marcos legais do Programa Mais Educação, das temáticas Educação Integral e Gestão Intersetorial, da estrutura organizacional e operacional do Programa Mais Educação, dos projetos e programas ministeriais que o compõem e de sugestões para procedimentos de gestão nos territórios; o segundo, denominado Educação Integral (BRASIL, 2009), apresenta o texto referência sobre Educação Integral para o debate nacional e foi produzido pelo Grupo de Trabalho composto por gestores e educadores municipais, estaduais, e federais, representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, do Conselho Nacional dos Secretários de Educação – CONSED, da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação – ANFOPE, de universidades e de Organizações não Governamentais comprometidas com a educação e, por fim, Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de Educação Integral (BRASIL 2009), que sugere caminhos para a elaboração de

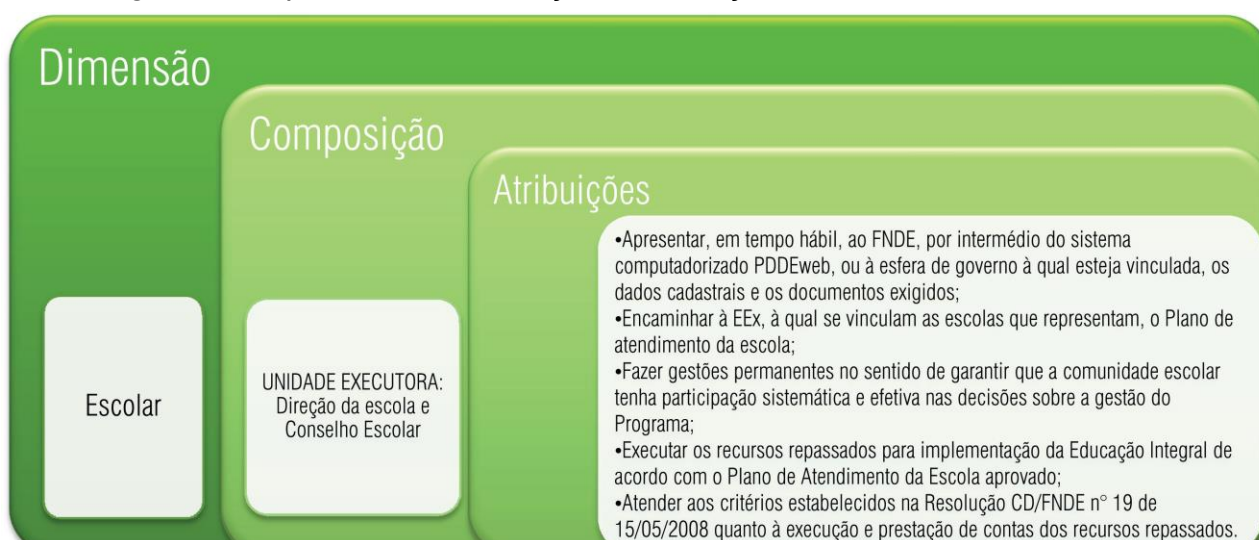
propostas pedagógicas de Educação Integral por meio do diálogo entre saberes escolares e comunitários.

Esses materiais mostram a grandiosidade do programa, bem como a complexidade dos conceitos que rodeiam a Educação Integral. Dessa forma, são fundamentais para compreender a organização e a intencionalidade do programa e como material essencial para escolas e municípios organizarem, efetivarem e refletirem as ações propostas pelo programa. Ao estudar os documentos mencionados, percebe-se que o Mais Educação teve a função primeira de abarcar diversos outros projetos que se ramificaram a partir dele, respeitando sempre a necessidade local e as peculiaridades de cada região. Como exemplos temos o Projovem Adolescente, Escola Aberta, Viveiros Educadores, Segundo Tempo, Cineclube na Escola. Como salienta Brasil (2009, p. 28):

A diversidade desses programas, detalhados no anexo Quadro dos Programas Ministeriais, expressa a amplitude de ação do governo federal. Cada programa envolve sujeitos diversos (agentes educativos e público das ações), multiplicidade de objetos de conhecimento, de espaços e de tempos, compondo possível integralidade na associação com o tempo escolar. Ao mesmo tempo, destaca-se uma diversidade de estratégias de relacionamento com os municípios.

Assim sendo, o Programa Mais Educação chegou na escola com uma configuração importante: verbas foram destinadas especificamente para a realização do programa e eram encaminhadas diretamente às escolas. Conforme mostra a figura a seguir, as escolas tinham as seguintes atribuições:

Figura 5: Esquema Mais Educação – Atribuições da Escola



Fonte: Brasil, 2009, p. 51

Ao analisar a figura, observa-se que as escolas que aderiam ao programa seguiam uma série de protocolos a fim de garantir a efetividade e transparência da proposta.

Além da trilogia referida anteriormente, o MEC disponibilizou também um “guia” para ajudar escolas e gestores na implantação do programa; o documento “Programa Mais Educação: passo a passo” expõe logo no início o caráter “indutor” do programa:

O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial 17/2007 e pelo Decreto Presidencial 7083/2010 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, como uma estratégia do Governo Federal para **induzir** a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral (BRASIL, 2011, p.6).

Entende-se aqui o caráter indutor como forma de fomentar a ideia de Educação Integral junto aos municípios e estados, objetivando que cada um desses entes federativos pudesse utilizar o programa como modelo para as suas redes de ensino, garantindo, portanto, o financiamento direto nas instituições de ensino.

Como concepção de Educação Integral, o Mais Educação compreende que:

O ideal da Educação Integral traduz a compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da Educação Integral, se reconhece as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens. (BRASIL, 2011, p.6 e 7)

A Educação Integral é referida no caderno do Passo a Passo (2011) como direito e respaldada a partir das legislações vigentes, citadas anteriormente aqui, em comunhão a isso, é, em 2008, inicialmente implementada em 1380 escolas de baixo IDEB (Índice de Educação Básica), localizadas principalmente nas capitais e regiões metropolitanas (Brasil, 2013, p.7); em pouco tempo, em 2009, atingiu o número de 5 mil escolas e, em 2010, a 10 mil escolas envolvidas.

Como forma de organizar e induzir tal proposta, o documento “Programa Mais Educação: passo a passo” (BRASIL, 2011, p. 8) menciona 10 macrocampos¹¹ que servem de base para as escolas efetivarem suas ações, são eles: Acompanhamento Pedagógico, Educação Ambiental, Esporte e Lazer, Direitos Humanos em Educação, Cultura e Artes, Cultura Digital, Promoção da saúde, Comunicação e uso de Mídias, Investigação no Campo das Ciências da Natureza, Educação Econômica. Refere o

¹¹ No Anexo 1 está a mandala dos saberes, desenho pensado pelo programa Mais Educação para representar esses macrocampos.

documento (BRASIL, 2011, p.9): “De acordo com o projeto educativo em curso na escola, são escolhidas seis atividades, a cada ano, no universo de possibilidades ofertadas. Uma destas atividades obrigatoriamente deve compor o macrocampo acompanhamento pedagógico.” Cada um dos macrocampos abarca uma quantidade significativa de temáticas, por exemplo, no macrocampo “Acompanhamento Pedagógico” temos: Ciências, Filosofia e Sociologia, História e Geografia, Letramento, Línguas estrangeiras, Matemática, Tecnologias de Apoio a Alfabetização; já no macrocampo “Educação Ambiental”, temos: Com-Vidas – Agenda 21 na Escola – Educação para Sustentabilidade, Horta escolar e/ou comunitária.

Inicialmente o programa Mais Educação foi pensado para um sujeito específico, como podemos ver:

estudantes que estão em situação de risco e vulnerabilidade social; – estudantes que congregam, lideram, incentivam e influenciam positivamente seus colegas; – estudantes em defasagem ano escolar/idade; – estudantes dos anos finais da 1ª fase do ensino fundamental (4ª série / 5º ano) e da 2ª fase do ensino fundamental (8ª série/ 9º ano), entre os quais há maior saída extemporânea; – estudantes de séries/anos nos quais são detectados índices de saída extemporânea e/ou repetência; – estudantes que demonstram interesse em estar na escola por mais tempo; estudantes cujas famílias demonstram interesse na ampliação de sua permanência na escola. (BRASIL, 2011, p. 14)

No que tange aos profissionais que atendem os alunos, o Programa Mais Educação concebe a abertura e a entrada de um outro tipo de profissional na escola: o educador social e estudantes em processo de formação, pois acredita que “trata-se de uma dinâmica instituidora de relações de solidariedade e confiança para construir redes de aprendizagem, capazes de influenciar favoravelmente o desenvolvimento dos estudantes” (BRASIL, 2011, p. 16).

Os documentos orientadores aqui relacionados reafirmam que todos preceitos elencados aqui só têm sentido quando contextualizados junto ao Projeto Político Pedagógico da escola e em consonância com os interesses da comunidade escolar, ou seja, o Programa Mais Educação precisa fazer sentido para a escola e comunidade que a ele recorrem.

O programa Mais Educação serviu como indutor do projeto desenvolvido na EMEF Pepita de Leão. Relacionado a isso, ressalto que ao longo do desenvolvimento da proposta a escola não adotou o passo a passo descrito acima, uma vez que entendia que o Mais Educação teve como proposta primeira “a conquista efetiva da

escolaridade dos estudantes, através da ampliação de experiências educadoras” (BRASIL, 2009, p.13). Apesar de não seguir esse passo a passo e da proposta ser realizada ao mesmo tempo que era pensada e discutida, enfatizo que o Mais Educação não tinha a intenção de “moldar” as propostas de Educação Integral nas escolas.

Dessa forma, reitero aqui a singularidade da proposta desenvolvida na Escola Pepita de Leão, salientando ao longo de sua construção as principais ideias, motivações e concepções que se aproximaram do programa Mais Educação o que veremos melhor nos capítulos da descrição e análise da proposta implementada na escola Pepita.

Como referido anteriormente, a proposta de articular uma nova organização de Educação de Tempo Integral na EMEF Pepita de Leão desponta juntamente com o PNAIC, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012-2018), programa que teve como objetivo principal garantir a alfabetização de crianças até os oito anos de idade. O foco de tal programa se deu na formação dos professores alfabetizadores e envolvia universidades e redes estaduais e municipais. Ao examinar, refletir e discutir o material produzido para a formação, no caso os cadernos, contendo um conjunto de temáticas específicas da alfabetização, temos, desde o princípio, como guia para a organização do planejamento dos professores, a concepção de “direitos de aprendizagem”, que são semelhantes ao que, no passado, chamávamos dos “objetivos específicos”, organizados a partir dos conteúdos no planejamento diário de um professor. Os cadernos referem que o tempo de quatro horas de permanência das crianças na escola já não são suficientes para garantir que as crianças finalizem o 3º ano do ensino fundamental lendo, escrevendo, interpretando, enfim, dando conta da grande quantidade de direitos de aprendizagem necessários para o pleno desenvolvimento da alfabetização.

Dado o exposto, o maior desafio colocado na proposição do projeto de Educação de Tempo Integral na EMEF Pepita de Leão foi ponderar as questões específicas da ampliação do tempo articuladas com todas as demandas e particularidades que envolvem o ciclo de alfabetização, uma vez que, naquele momento a proposta estava sendo pensada exclusivamente para uma turma de alfabetização. Assim, foi imprescindível tomar conhecimento das principais concepções que orientavam o PNAIC, cito aqui algumas: a organização do ciclo de

alfabetização em três anos; a composição dos direitos de aprendizagem graduados do 1º ao 3º ano; o enfoque em conceitos como heterogeneidade, ludicidade e letramento. Esses elementos foram guias para a realização de planejamentos diários, na discussão e composição das aulas e indicadores para refletir sobre o processo de ensino e de aprendizagem. Tais concepções serão melhor tratadas no capítulo 4, em que a proposta é descrita e analisada e são enfatizados os principais conceitos que guiaram as questões relacionadas à alfabetização.

Como podemos observar, os diferentes conceitos e sugestões que circundam o campo da Educação Integral se complementam e sugerem alternativas para as práticas de Educação Integral, priorizando o desenvolvimento dos e das estudantes em diferentes áreas do conhecimento, com diferentes formas de aprendizagem e em diferentes ambientes, buscando assim o crescimento coletivo em que uns colaboram com o crescimento dos outros. Mas, a partir dessa breve reconstrução da legislação e da política, pode-se analisar que a Educação Integral, no Brasil, tem uma caminhada longa, porém pouco promissora, pois é principalmente marcada pela descontinuidade dos trabalhos e projetos desenvolvidos. Temos uma legislação que difunde o aumento da carga horária, e já tivemos em alguns curtos períodos a vontade política da Educação de Tempo Integral acontecer, como a experiência recente do Mais Educação.

3.2 Pesquisas sobre Educação Integral/Tempo Integral

Nesse capítulo abordarei sobre a temática Educação Integral/Tempo integral a partir de pesquisas que vem sendo realizadas no país, buscando aportes para problematizar e contribuir com a pesquisa desenvolvida. Considerando que o Programa Mais Educação foi instituído em 2007, selecionei estudos realizados entre 2008 e 2018. O critério para o recorte temporal tomou o prazo de um ano para o começo de estudos sobre o tema, até o ano de 2018, momento em que se deu início esta pesquisa de Mestrado.

Primeiramente, defini o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES como a fonte de pesquisa. A seguir, selecionei algumas palavras-chave para a realização da busca: “educação integral; prática pedagógica; proposta pedagógica; turno ou turma integral”, com os seguintes filtros: anos de 2008 a 2018. De imediato, percebi que

precisaria modificar e filtrar melhor a pesquisa, visto que, nessa primeira busca, 652.501 trabalhos surgiram na plataforma, mostrando-me que muito se tem pesquisado e teorizado sobre essa temática, indicando que tamanha quantidade de trabalhos se dá pela grandiosidade e extensão que o Programa Mais Educação engendrou de Norte a Sul do país enquanto política de indução de Educação Integral nas inúmeras escolas e realidades brasileiras.

Em seguida, a fim de apurar um conjunto de trabalhos significativos, que estivessem mais afinados com a proposta aqui descrita, utilizei como palavras-chave: educação integral AND tempo integral AND proposta pedagógica, e como filtros: anos de 2008 a 2018; área de Educação e Ciências Humanas. Resultaram dessa busca 214 trabalhos. Destes, 30 são Teses, 147 Dissertações de Mestrado Acadêmico e 37 Dissertações de Mestrado Profissional. Fiz a leitura dos 214 títulos e selecionei 63 trabalhos que me pareceram mais próximos ao tema de investigação deste projeto. Para proceder à escolha a partir dos títulos, optei por selecionar aqueles que anunciavam proposta ou projetos de Educação Integral e fui excluindo aqueles que tratavam de Educação Infantil e Ensino Médio, por entender que esses níveis de ensino se distanciavam do nível focado neste estudo, por conter outras especificidades.

Com base na análise dos títulos desses 63 trabalhos, é possível observar um grande número de Teses e Dissertações que discutem políticas públicas de Educação Integral em estados e municípios específicos, nos remetendo novamente à importância do Mais Educação como política indutora, uma vez que, cada uma dessas experiências relata programas desenvolvidos de inúmeras formas pelas secretarias municipais e estaduais de Educação.

Após, realizei a leitura dos 63 resumos desses trabalhos pré-selecionados e escolhi 9 para fazer a leitura completa, todas dissertações de Mestrado. O Quadro 2 apresenta os trabalhos selecionados para a leitura integral.

Quadro 2: Trabalhos selecionados para leitura integral

Tipo de trabalho	IES/ANO	AUTOR	TÍTULO
D	UNINOVE PROGEPE 2018	Daniel Carlos Estevão	Educação integral: um projeto em construção na Escola Municipal professor Zeferino Vaz

D	UERJ PPGE 2015	Ellen Christina Sá de Freitas	Educação integral: reivindicação da experiência nos tempos e saberes pelos estudantes de Itaboraí
D	UNIOESTE PPGEFB 2016	Fernanda Ribeiro de Souza	Mais tempo para quê? A organização do currículo em uma escola em tempo integral da rede municipal de educação de São João - PR
D	UFJF PPGP 2017	Genivaldo Batista Rodrigues	Projeto de escolas em tempo integral: desafios de implementação em uma escola da rede estadual do Amazonas
D	UFMG PPGE 2018	Gleice Tatiana Marques Barbosa da Silva	Escola é sobretudo gente. Concepções e práticas de educação integral no município de Belo Horizonte: um estudo da escola municipal união comunitária
D	UFMG PPGE 2015	Kelly Tavares Dias	Escola em tempo integral, educação integral e currículo: um estudo de caso em uma escola estadual em Belo Horizonte
D	UESC PPGE 2015	Kildria Vieira Alves Gigante	Experiências em tempo integral de duas escolas públicas municipais de Teixeira Freitas-Bahia: limitações e possibilidades.
D	UFSJ PPGE 2016	Luciane Adriana Alves Santos	O programa Mais Educação na Escola Municipal Doutor Kleber Vasques Filgueiras: possibilidades para a aprendizagem e inclusão social
D	UFSC PPGE 2014	Nadja Regina Sousa Magalhães	Educação integral: olhares em torno de uma escola pública municipal de Caxias-MA.

Fonte: Banco de Teses & Dissertações da CAPES

Elaboração: a autora

Dos 9 trabalhos selecionados para a leitura, escolhi três que identifiquei como congruentes para aqui apresentar e confrontar com a pesquisa em discussão. Percebi nesses trabalhos semelhanças e possíveis desdobramentos que colaborarão com esta reflexão. São eles: “Escola Integral: um projeto em construção na Escola Municipal Zeferino Vaz” (ESTEVÃO, 2018); “Mais tempo para quê? A organização do currículo em uma Escola em tempo integral da rede municipal de educação de São João – PR” (SOUZA, 2016) e “Educação Integral: reivindicação da experiência nos tempos e saberes pelos estudantes de Itaboraí” (FREITAS, 2015).

Estevão (2018) analisa o processo de implementação do projeto de educação integral na Escola de Educação Integral Professor Zeferino Vaz, da Rede Municipal de Ensino de Campinas-SP, no período de 2011 a 2017. A proposta analisada partiu do interesse da comunidade escolar e da Secretaria Municipal de Educação, que configurou a referida escola como escola-piloto no projeto. O autor busca compreender de que forma o projeto de Educação Integral desenvolvido permite que seus alunos tenham um desenvolvimento integral. Para a realização da pesquisa, Estevão (2018) utilizou como procedimentos de coleta de informações: o relato comunicativo e o grupo de discussão comunicativo, estratégias da Metodologia Comunicativa Crítica; questionários, leitura e análise de documentos oficiais da Secretaria Municipal de Ensino sobre a Proposta Educacional das escolas de educação integral no município de Campinas; documentos oficiais do Ministério da Educação e Cultura e da escola pesquisada, tais como o Projeto Pedagógico, planejamentos e atas de reuniões, bem como a pesquisa de campo, que possibilitou ao autor “ouvir” os envolvidos no processo de construção da proposta, nesse caso, os alunos e seus responsáveis, os professores e os gestores da unidade educacional.

Ao longo da dissertação, é possível identificar na análise da proposta semelhanças com o trabalho aqui desenvolvido. Saliento, por exemplo, a dificuldade de se desvincular da lógica de turnos, dada pela dicotomia de manhã “escola chata e de tarde escola legal”, citado pelos atores participantes da pesquisa. Estevão (2018, p. 127) também afirma que é preciso “superar a ideia de meramente ocupar os estudantes no período contrário ao das aulas regulares, mediante o oferecimento de oficinas e atividades recreativas ou esportivas, desvinculadas dos conteúdos curriculares”. Como conclusão da pesquisa, afirma ser necessário “ressignificar o currículo e as práticas pedagógicas, os tempos e os espaços escolares, a revisão da concepção de Educação Integral que vem sendo adotada na escola e a formação continuada da equipe escolar” (ESTEVÃO, 2018, p.158). Apesar das dificuldades apresentadas, o autor vê caminhos e perspectivas bastante significativas no sentido de perceber a vontade do grupo de professores, gestores e comunidade escolar em melhorar, repensar e transformar as condições para uma Educação Integral que responda aos objetivos iniciais do grupo.

Souza (2016) analisa as configurações curriculares de uma escola da Rede Municipal de São João/PR, vinculada ao Programa Mais Educação. A pesquisadora

busca analisar e compreender os delineamentos curriculares que se materializam, a organização dos tempos, espaços e assim identificar entraves e avanços para a construção de uma escola em tempo integral numa perspectiva democrática e emancipadora. Souza (2016) utilizou o estudo de caso através da análise de documentos oficiais que orientam a proposta do Programa Mais Educação, bem como da rede municipal de educação de São João (Projeto de Educação Integral e Proposta Pedagógicas Curriculares para a Educação Integral e para o Ensino Fundamental de nove anos) e da Escola Municipal do Campo Imaculada Conceição - EIEF (Projeto Político-pedagógico e Plano de Ação), cenário do estudo. Além disso, a autora aplicou questionários aos gestores das escolas e entrevistas semiestruturadas com docentes e gestores que atuam na escola pesquisada e na Secretaria Municipal de Educação. A autora vai ao longo da pesquisa descrevendo como é organizada a proposta de Educação Integral na escola e, a partir dessa descrição, revela as concepções de Educação Integral que mostram documentos, entrevistas e demais instrumentos de pesquisa, marcando também a percepção inicial de algumas famílias quanto ao programa:

A implementação da educação em tempo integral assumiu, especialmente para os pais dos estudantes que passaram a se deslocar da cidade para o campo, uma importante função social, ao atender as crianças e adolescentes que, se não estivessem na escola, ficariam desassistidos em casa ou nas ruas. (SOUZA, 2016, p.116)

Assim como na pesquisa anterior (ESTEVÃO, 2018), Souza (2016) também evidencia dificuldades com a desconstrução da ideia de turno e contraturno, elegendo um deles como “superior”. Ressalta a pesquisadora:

Evidenciamos a manutenção da separação turno e contraturno, com um currículo fundamentado e referenciais empíricos e com pouca ênfase na proposta pedagógica do Programa Mais Educação, caracterizando um hibridismo teórico e filosófico em torno do projeto de educação em tempo integral em construção na rede. (SOUZA, 2016, p.145)

E conclui que a expansão do tempo reproduz elementos da escola em turno parcial, atendendo principalmente às demandas sociais e de socialização, com poucos avanços no sentido de propiciar uma nova significação a um projeto curricular emancipador e implicado na formação completa das crianças e adolescentes. Além disso, a autora aponta algumas tendências centrais formativas e curriculares da escola pesquisada: foco no complemento do currículo formal, o currículo voltado para o desenvolvimento de comportamentos que favoreçam aprendizagens do currículo

comum e, com menor ênfase, o currículo voltado para aprendizagens de diversas linguagens e áreas (dança, música, arte, esporte, recreação). Também reafirma algumas fragilidades como a do paralelismo turno/contraturno, entendendo-a como uma dificuldade para promover a integração curricular, na justaposição das atividades, na ausência de discussão e consenso sobre a concepção de Educação Integral almejada, bem como sobre a função social da escola na perspectiva da Educação Integral.

Freitas (2015) buscou através da sua pesquisa identificar atividades escolares que, ao promoverem experiências que despertem interesse dos estudantes no processo ensino-aprendizagem, pudessem conferir à educação a tão desejada integralidade. Assim, analisou a contribuição do Programa Mais Educação, entendida como possibilidade de reinventar a Educação Integral, a partir da ampliação das funções da escola. Para a realização da pesquisa, a autora focou nos estudantes, utilizando como instrumentos de pesquisa os inventários do saber adaptados de Bernard Charlot, questionário socioeconômico, bem como a realização de entrevistas semi dirigidas aos estudantes e aos demais atores envolvidos no processo educacional no contexto de duas escolas do município de Itaboraí/RJ. Uma das escolas com uma proposta de Educação Integral através do Programa Mais Educação e, a outra, com proposta elaborada pelo próprio município. Ao dar “voz” aos estudantes, Freitas realça um olhar mais específico às aprendizagens dos estudantes, trazendo à tona questões que muitas vezes passam despercebidas pela grande maioria dos professores. Frisa a autora:

Ao analisarmos as respostas do inventário, constatamos que 70% dos alunos participantes consideram tanto a escrita quanto a leitura como saber fundamental. Entretanto, um percentual ainda maior, de 83%, deixa subentendido a valorização da leitura e da escrita, a partir do momento em que descrevem que é importante “entrar na escola para estudar ou ter educação”. Importa ressaltar que os textos dos inventários dos alunos, em sua maioria curtos, revelam um conflito: a resistência à expressão escrita se deve ao fato de que eles não dominam um tom mais formal, exigido pela escrita, o que a expressão oral dispensa. (FREITAS, 2015, p.102)

Como podemos observar, a pesquisadora enfocou sua pesquisa nos inventários dos alunos, buscando aí pistas que indicassem quais os conceitos implícitos nas práticas pedagógicas da proposta em andamento. Como conclusão, Freitas compreende que o conceito de Educação Integral se revela contraditório, pois não atinge os elementos implicados no processo educacional, seja em termos de

tempo, espaço e currículo, já que não superam a visão fragmentada que se tem do estudante.

Ao analisar as três pesquisas, é possível observar que tratam de propostas de Educação Integral bastante específicas e peculiares, uma vez que buscam respeitar as particularidades de cada comunidade escolar. É possível constatar, no entanto, que ao realizar as leituras das referidas dissertações, todas se apropriam do conceito de Educação Integral a partir de autores em comum, como Cavaliere, Moll, Teixeira, Ribeiro entre outros. Estevão (2018, p. 59) afirma que a proposta por ele analisada propõe “uma educação integral que concebe o educando como um indivíduo multidimensional”. Souza (2016, p. 121-122) trabalha com uma “perspectiva de ampliação da jornada escolar relacionada a uma concepção de educação como formação integral, considerando todas as dimensões do ser humano (biológica, psicológica, social e cultural)”. Já Freitas (2015, p. 25) parte do princípio de que a “Educação Integral é potencialmente operante no desenvolvimento dos alunos de forma completa, na sua totalidade, em todas as suas dimensões”. A partir dessas definições, é possível examinar a concordância com relação ao conceito de Educação Integral, entendendo-as assim visto que utilizaram das mesmas referências.

As pesquisas aqui descritas e brevemente analisadas trazem contribuições importantes para este trabalho, principalmente no que tange à questão da análise das concepções, na descrição das propostas e na forma que cada sujeito envolvido percebia a Educação Integral. Chamo atenção também para o fato de os pesquisadores estarem um pouco distantes de suas propostas e assim explorarem “à distância”. Nesse sentido, meu estudo pode contribuir no campo da pesquisa já que a proposição aqui descrita traz o olhar de uma pesquisadora que foi e é atuante na construção da proposta de Educação de Tempo Integral, interligado com os demais atores do processo: alunos, familiares, professores e diretores, além de focar em uma turma específica inserida em contexto de alfabetização.

3.3 Prática Pedagógica

Nesta pesquisa, o conceito de prática pedagógica é compreendido como conjunto de atividades que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas por uma dada comunidade social

(FRANCO,2012). Essa noção requer e remete a outros conceitos que considero fundamentais elucidar, já que ao longo da execução da prática pedagógica aqui explanada fui sendo confrontada a pensar conceitos e teorias que eram novas para mim e que em muitos aspectos confrontavam a minha prática em sala de aula. Dessa maneira, nesse capítulo, discuto os principais conceitos que permeiam a pedagogia, entre eles a relação teoria e prática, bem como aspectos relacionados à prática pedagógica em si e sua organização na escola.

Compreender a pedagogia em si, em sua complexidade, significa compreender os diversos aspectos que atravessam a prática pedagógica, reconhecendo suas nuances, contradições e desafios. Afinal, o que é pedagogia? Michel Fabre (2004), em seu texto “Existem saberes pedagógicos?”, confronta o conceito de pedagogia e ciência da educação, apesar de ambas terem o mesmo objeto: a educação. O autor entende que o primeiro, a pedagogia, é uma reflexão sobre a ação educativa, diferente da ciência que se preocupa em descrever e explicar funcionamentos. Assim entendendo os dois termos, o autor reitera a reflexão pedagógica como um envolvimento mútuo da teoria e da prática.

Libâneo (2012) acrescenta ao debate ciência da educação e pedagogia o termo didática, que foi valorizado no final da década de 60, principalmente na Europa. Esse autor entende que a Ciência da educação é um conjunto de ciências humanas e sociais que colocam em segundo plano a pedagogia, sendo essa última compreendida como o campo de estudos responsável em pensar o fenômeno educativo e que se preocupa não só com o “como se faz”, mas, principalmente, “por que se faz”. Dentro desse contexto de disputa (pedagogia e ciência), a didática surgiu como um ramo da pedagogia e consiste na sistematização de práticas referentes aos fundamentos, condições e modos de realização do ensino e aprendizagem dos conteúdos, habilidade e valores que buscavam o desenvolvimento das capacidades mentais e a formação da personalidade dos alunos em ambiente organizado para uma aprendizagem intencional. Assim, Libâneo (2012, p.39) reitera que “didática e pedagogia formam uma unidade, se correspondem, mas não são idênticas, pois se é fato que todo trabalho didático é trabalho pedagógico, nem todo trabalho pedagógico é didático”. Esse mesmo autor traz, dentro dessa perspectiva, a metáfora do triângulo didático: sendo o professor (aquele que ensina), o aluno (para quem ensinar) e a

matéria (o que ensinar), confirmando na didática sua característica principal de mediadora do processo de ensino-aprendizagem.

Franco (2012, p. 170) vê no conceito de didática, na forma que vimos anteriormente, contradições, pois entende que “o planejamento de ensino, por mais eficiente que seja não poderá controlar a imensidão de possibilidades das aprendizagens decorrentes”. Portanto, a didática não é suficientemente abrangente no que tange à aprendizagem das crianças, uma vez que não dá conta das relações dialéticas dos sujeitos com seus meios. Portanto, a aprendizagem não é imediata e nem previsível e coloca como desafio da didática, hoje, “tornar o ensino escolar tão desejável e vigoroso quanto outros “ensinos” que invadem a vida dos alunos, e ao mesmo tempo, compatibilizá-los, potencializá-los, dialogar com eles” (FRANCO, 2012, p.170).

Seguindo, encontramos em Carvalho (2012) uma análise da relação entre currículo e prática pedagógica. Currículo constituído “por tudo aquilo que é vivido, sentido, praticado no âmbito escolar e para além dele, colocado na forma de documentos escritos, conversações, sentimentos e ações realizadas pelos praticantes do cotidiano” (CARVALHO, 2012, p. 190). Assim, a autora entende que as práticas pedagógicas devem respeitar essa multiplicidade de fatores que envolvem o currículo e deve haver esforço coletivo para garantir o envolvimento e a participação dos múltiplos agentes imbricados no contexto escolar.

Franco (2015) vê a prática pedagógica como um lugar de contradição quando entende que as práticas impõem ao professor posicionamento, atitude, força e decisão engendradas em um ambiente com ausência de reflexão, com tecnicismo exagerado; e as entende como resistência, quando tem a compreensão de que as práticas pedagógicas devam se estruturar como instâncias críticas das práticas educativas, na perspectiva de transformação coletiva dos sentidos e significados das aprendizagens. E salienta: “se quisermos ter bons professores, teremos de formá-los como sujeitos capazes de produzir conhecimentos, ações e saberes sobre a prática” (FRANCO, 2015, p. 607).

Percorrer e discutir sobre os diversos conceitos que permeiam a prática pedagógica, suas contradições e complexidades, nos faz buscar entender a difícil e complexa relação entre teoria e prática. Os termos teoria e prática são bastante utilizados dentro do contexto escolar. É comum ouvirmos dos professores a frase “na

teoria é fácil, quero ver fazer isso na prática”. Observo e percebo que apesar de quase a totalidade dos professores advir de uma formação acadêmica, uma parcela desses profissionais não acredita, teme ou ignora as questões teóricas envolvidas na prática pedagógica e fazem uma ruptura entre os profissionais que se encarregam da teoria (professores universitários, pesquisadores, teóricos) e os profissionais da prática (professores e demais profissionais que atuam na Educação Básica).

Ao me deparar com textos que trouxeram à discussão essa dicotomia, fui impulsionada a compreender e a discutir esses termos como complementares e não como contraditórios ou antagônicos. Entre os estudos que tensionaram meu ponto de vista, estão os de Deveschi, Tauchen e Trevisan (2012 e 2016). Esses autores abordam em seus textos uma reflexão feita a partir de pesquisas relacionadas à formação de professores e suas abordagens epistemológicas. Suas provocações e reflexões ancoram-se na perspectiva habermasiana, que entende que a prática tem como “função colocar em questão os saberes que não servem e à prova o que foi alcançado no discurso” (DEVECHI; TAUCHEN; TREVISAN, 2012, p.53). Sendo o discurso entendido por eles como teoria, ou seja, trata-se de um movimento circular entre teoria e prática (entre ação e discurso).

Assim, em seus artigos, os autores analisam teses produzidas mostrando quais perspectivas epistemológicas as embasaram, enfocando a relação teoria x prática. Dentre as perspectivas citadas pelos pesquisadores temos: materialismo histórico, epistemologia da prática, fenomenológica-hermenêutica, epistemologia da complexidade, estudos pós-estruturalistas. Com base na leitura e análise das teses localizadas, os pesquisadores buscaram compreender e analisar qual o viés enfatizado em cada uma dessas epistemologias, ou seja, de que forma essas pesquisas abordam questões relacionadas à formação de professores, qual o tratamento dado com relação à teoria e à prática. Assim, concluem: “as pesquisas com formação de professores têm apontado a importância insofismável da teoria pensar a prática, dado que, sem esse aporte, os estudos sobre formação ficariam presos no “praticismo” ou no mero acaso” (DEVECHI; TAUCHEN; TREVISAN, 2012, p.68). E ainda enfatizam a multiplicidade de vozes que guiam essas pesquisas, e que apesar de partirem de perspectivas diferentes, no fundo as abordagens não são tão diferentes, são conduzidas pelos mesmos objetivos e problematizações e os

diferenciais discutidos revelam a importante contribuição que elas implicam (DEVECHI; TAUCHEN; TREVISAN, 2016, p.364).

Alves (2012) traz a importância da articulação entre a teoria e a prática no campo das ciências humanas e sociais. Apesar de compreender que há uma falta de relação entre esses sujeitos da teoria e os sujeitos da prática, Alves (2012, p. 63) afirma que “as práticas se desenvolvem sempre por meio de diálogos entre aquilo que advém dos textos e discursos teóricos e as expectativas, desejos e possibilidades concretas dos sujeitos teóricopraticantes da vida cotidiana.”

Destaca também esse processo de diálogo entre a teoria e a prática como um processo social, conforme teorizado por Morin (1995, p. 182, apud ALVES, 2012, p. 63), “como um círculo produtivo ininterrupto no qual, de algum modo, os produtos são necessários à produção daquilo que o produz”, ou seja, a teoria se alimenta da prática e vice e versa por meio de conversas, influenciando umas às outras num processo em movimento. Esse processo marcado por trocas e conversas que os seres humanos realizam em múltiplas redes educativas são também chamadas de “redes de conversação” (MATURANA, 2006 apud ALVES, 2012, p.64), entendido como um processo natural do ser humano, posto que “como animais linguajantes, existimos na linguagem, mas como seres humanos existimos no fluir de nossas conversações” (idem).

Alves (2012) utiliza ainda o termo *desilusão*, que pode ser relacionado com o que assinalei anteriormente nesse capítulo: professores que tiveram uma formação teórica “desiludem-se” quando em contato com a prática, ou com a vida como ela é, como salientado pela autora. Tentar traçar um caminho, possibilidades de relação entre a teoria e a prática são desafios. Com base no pensamento de Boaventura de Sousa Santos, Alves (2012, p.66) aponta que “a nossa capacidade de reflexão é muito superior à nossa capacidade de ação e isso dá origem à enganosa “superioridade” daquilo que somos capazes de pensar, sobre a nossa capacidade de fazer”. E, mais do que isso, precisamos compreender que nenhuma escola/sala de aula responde, acontece da mesma forma. Por isso, acreditar na singularidade desses espaços, enquanto espaços de prática, é um caminho a ser iniciado para aprofundar a reflexão/teoria, tal como constatou Paulo Freire (1991). E para isso é necessário descobrirmos e inventarmos modos de agir mais próximos e compatíveis com os discursos que somos capazes de produzir.

Pensar na dicotomia teoria x prática é, portanto, deixar de lado a generalização. Significa buscar e integrar as diferenças existentes entre cada realidade educativa; requer buscar a articulação entre diversas redes de práticas e teorias educacionais cotidianas e ampliar a compreensão de processos praticados e dos processos de aprender e ensinar (ALVES, 2012).

Dessa forma, repensar a relação entre teoria e prática e as discussões que envolvem esse binarismo é fundamental quando se pensa uma proposta pedagógica, como a aqui analisada, uma vez que a proposta parte de uma “necessidade” surgida da prática, que, ao longo de sua organização foi sendo colocada ao crivo da teoria.

Essa tensão entre teoria e prática, nos faz refletir sobre as questões referentes à intenção primeira ou razão de existência da escola de ser um “espaço-tempo da prática pedagógica em que a criança e o jovem relacionam-se entre si, com, professores, ideias, valores, ciência,(...) concretizando a missão da escola de criar oportunidades para que eles se desenvolvam, construam e reconstruam o saber” (BUSSMAN, s/d, p.50), e nos confronta a pensar as concepções elementares da prática pedagógica, que abordaremos a seguir.

Uma prática pedagógica que se constrói dentro da escola, enquanto prática intencional envolve sujeitos, dentre eles, o professor, entendido por Libâneo (2012, p. 51) como o “mediador entre alunos e objetos de conhecimento”; e os alunos, que são aqueles que “estabelecem com esses objetos uma relação cognitiva, envolvendo significados e sentidos” (LIBÂNEO, 2012, p.51); professor e aluno, juntamente com a matéria, formam o que Libâneo denominou de elementos constitutivos do ato didático.

Problematizar o papel do professor nesse processo de ensino-aprendizagem numa perspectiva escolar ou da prática pedagógica é partir da premissa de que esse sujeito, enquanto profissional docente, pensa a ação pedagógica e compreende essa ação como geradora do ato educativo. Conforme enfatizado por Franco (2012, p.178):

(...) um professor que sabe qual é o sentido de sua aula frente à formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem consciência do significado de sua ação, esse professor tem uma atuação pedagógica diferenciada: ele dialoga com a necessidade do estudante, insiste em sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir aquele aprendizado, acredita que este aprendizado será importante para o aluno.

Franco assinala como um professor diferenciado o que considero como deve ser todo e qualquer professor, pois as questões relacionadas à docência estão

diretamente ligadas ao ato educativo, envolvendo o interesse do professor pela aprendizagem do aluno e que são inerentes ao ato educativo. Dessa forma, a docência ocorre nesse entremeio em que conduta pedagógica e aprendizagem se interligam a partir de conceitos indicados no planejamento e originados de um currículo ou conteúdos pré-selecionados, como descreve Marques (s/d, p.151):

A docência concretiza-se na condução pedagógica das aprendizagens sistemáticas, em que se correlacionam os temas previstos no plano de ensino com as respectivas tramas conceituais com que são tratados na sequência exigida pela dinâmica curricular. Questão fundamental da docência, é, assim, a de explicitarem-se as bases conceituais em que assenta, processo que consiste em traduzir o plano da pseudo-realidade vivida para o plano da idealidade dos conceitos e, em seguida, retraduzir o plano conceitual ao campo da vida cotidiana onde se fazem concretas as relações tematizadas.

Dentro desse processo, o professor destaca-se como mediador dessa conduta explanada anteriormente, ou seja, sua função é “provocar conflitos cognitivos no aluno, impulsionando-o à criação de novos conhecimentos” (MARQUES, s/d, p.49).

Seguindo nessa discussão, é imprescindível para alcançar a referida docência ou ato docente, que o professor lance mão de estratégias, ou do que Libâneo (2012, p.52) caracterizou “como ensinar” que, conforme ele, são os “métodos, procedimentos e formas da organização do ensino” e que serão organizadas pelo professor na rotina diária de sala de aula, dos planejamentos semanais/mensais/trimestrais e que partirão de um currículo articulado a partir da realidade dos alunos. O planejamento diário do professor é a forma de refletir e articular a ação docente partindo dos objetivos que quer alcançar, bem como forma de analisar e tensionar as aprendizagens dos alunos. Como afirma Franco (2012, p. 186): “o professor, ao construir sua prática pedagógica, está em contínuo processo de diálogo com o que faz, por que faz e como deve fazer”.

Conjecturar o planejamento de atividades ou da própria organização pedagógica exige que os professores e demais agentes envolvidos na escola decidam, de antemão, quais conteúdos ou “o que ensinar” (LIBÂNEO, 2012, p.51), o que “remete à análise e à organização dos conteúdos decorrentes de exigências sociais, culturais, políticas, éticas, ação essa intimamente ligada aos objetivos, os quais expressam as intenções e ao nível de desenvolvimento mental dos alunos.” É preciso, portanto, conhecer os alunos e contextos envolvidos na prática pedagógica, considerando aqui as diferenças inerentes a cada um e a bagagem de experiências

sociais que cada um carrega, bem como as famílias e contextos sociais em que estão inseridos.

Dessa forma, para finalizar essa discussão, é fundamental que nos atentemos para o fato de que:

A docência competente somente se configura na prática persistentemente inquirida pela reflexão pessoal e pelo discurso argumentativo na comunidade da profissão de forma a tornar-se práxis da vida. Ela não é realizada, por outra parte, senão na referência e no confronto da aprendizagem dos alunos. É evidente que o professor não ensina senão na medida em que os alunos aprendem. Não há de fato, docência, ela não é cumprida, sem a efetiva aprendizagem por parte dos alunos; mais ainda, sem que por meio dela também o professor aprenda na relação dialógica com o outro. Não se ensinam ou aprendem coisas, mas relações mediadas pela interação humana e estabelecidas no entendimento mútuo. Trata-se de reinventar, em cada situação e para cada comunidade de sujeitos, os conceitos com que operarão professores e alunos, sobre os temas conjuntamente por eles postos à mesa comum de discussão. (MARQUES, s/d, p. 154 e 155)

À vista disso, foi posto o desafio aqui de, numa prática pedagógica singular, refletir e analisar a prática docente, considerando a triangulação didática, de forma a articular sujeitos (professores, alunos, familiares) num processo de ensino-aprendizagem em que tempos e espaços foram reformulados e associados aos conteúdos específicos da alfabetização.

4. A RECONSTRUÇÃO NARRATIVA DA PROPOSTA

A experiência direta é o subterfúgio, ou o esconderijo, daqueles que são desprovidos de imaginação. (...) Os homens de ação são os escravos dos homens de entendimento. As coisas não valem senão na interpretação delas. Uns, pois, criam coisas para que os outros, transmutando-as em significação, as tornem vidas. Narrar é criar, pois viver é apenas ser vivido.

(Fernando Pessoa, 1989, p.379 e 380)

Neste capítulo descrevo de que forma a proposta foi construída, pois “cada contexto de aprendizagem está marcado por um conjunto de fatos e circunstâncias que conformam sua singularidade” (HERNÁNDEZ E VENTURA, 1998, p.17) e, para tanto, utilizo como guia a questão 2 da pesquisa: “De que modo se deu o processo de construção de uma proposta pedagógica de uma Turma de Educação Integral no ciclo de alfabetização na EMEF Pepita de Leão?” Para dar conta dessa apresentação, narro como a proposta foi se constituindo, analisando e apresentando os materiais produzidos ao longo dos anos de 2014, 2015 e 2016. Além da documentação pedagógica produzida, trago evidências das entrevistas feitas com os diretores e também das escritas espontâneas das professoras-parceiras e dos encontros do grupo focal feito com os alunos, compondo assim uma narrativa sobre a proposta.

Em 2013, ano em que iniciei minha participação no grupo de Pesquisa do projeto Obeduc-Pacto/UFPel, muitas ações e movimentos estavam sendo feitos no que tange à alfabetização, tanto fora da escola, num contexto amplo de política pública, como dentro da escola, num contexto mais restrito e micro político. Eu, enquanto professora, participava da formação do PNAIC e minha escola “ensaiava” há dois anos práticas de Educação de Tempo Integral. Borbulhava, portanto, ideias e anseios com relação a essas duas questões: alfabetização e tempo. Com a primeira tínhamos uma “orientação” mais bem fundamentada já que tínhamos um material teórico desenvolvido, conversas frequentes com profissionais oriundos das universidades e encontros semanais que possibilitavam a discussão e reflexão das temáticas envolvendo a alfabetização – com a segunda, tínhamos também uma fundamentação baseada no programa nacional Mais Educação, além da vontade do corpo pedagógico, a crença da necessidade em aumentar o tempo de permanência das crianças na escola, a carência das famílias em ter um lugar seguro onde deixar

seus filhos, e uma certa autonomia dada pela mantenedora para a organização da proposta na escola. Porém, apesar desse quadro favorável e de já estarmos há dois anos numa gradativa implementação do Turno Integral, tínhamos ainda muitas demandas, questões organizacionais e concepções a serem retomadas e discutidas.

Diante desse cenário, surge a proposta de uma Educação de Tempo Integral pensada na ampliação do tempo num formato de Turmas Integralizadas e não mais num formato de grupos, como aconteceu no período de 2011 a 2013. O formato de turmas se dava pela necessidade de resolver uma demanda fortemente questionada durante os dois anos anteriores: acabar com a divisão da escola de Turno regular e escola de Turno Integral. Tal aspecto podemos observar na fala do diretor João Willy:

[...] o Turno Integral era um corpo diferenciado das turmas regulares e eu briguei muito com as minhas colegas que o Turno Integral eram alunos da escola [...] Enfim, a principal questão que eu tentei desmistificar é que o Turno Integral, na verdade, era uma ideia de escola e não uma ideia de um segmento dentro da escola (JOÃO WILLY, Entrevista, fevereiro de 2020).

Até aquele momento, os grupos do Turno Integral eram tratados como um apêndice da escola ou, como já referido, era como se tivéssemos uma escola dentro da escola. Dessa forma, tínhamos a necessidade de operacionalizar uma escola de Turno Integral que pensasse o aluno como um todo e que visse a prática pedagógica como atividades que se organizassem de forma conjunta e intencional para atender as demandas daquela turma de alunos.

Dentre as dificuldades que observávamos, podemos citar alguns exemplos: até o ano de 2011, nossa escola tinha uma coordenadora de Projetos que dava conta da organização das atividades Extra-classe, citadas anteriormente. Além desta coordenação específica, também tínhamos na escola uma coordenadora Pedagógico, Orientadora Educacional, Coordenadora Cultural e Coordenadora de Turno. Trago esses dados para que fiquemos atentos que a Coordenadora de Projetos, a partir de 2011, passou a denominar-se Coordenadora do Turno Integral, e com isso mudou também a sua função. Se antes essa Coordenadora se envolvia muito mais com as demandas operacionais como horário, organização do espaço, recrutamento de recursos humanos (no caso do Mais Educação), a partir de 2011, com o início de uma implementação de uma Educação de Tempo Integral, essa coordenação passa a lidar com diferentes situações, como: questões pedagógicas, de disciplina dos alunos, organização de eventos, etc. Essas exigências geravam, de

certa forma, a lógica de turnos tão refutada pelo corpo docente. Essa constatação se dava quando percebíamos situações corriqueiras no dia-a-dia: a profissional responsável pelo SOE não atendia alunos que estivessem no “horário” do turno Integral, o aluno era encaminhado para a Coordenadora do Turno Integral. Outro exemplo: a coordenadora do Turno Integral utilizava a verba destinada para esse fim em compras de materiais pedagógicos e orientava às professoras e oficinas que tais materiais fossem utilizados exclusivamente com os grupos do Turno Integral. Esses exemplos demonstram o quanto era importante e necessário organizar um Turno Integral com a lógica de turmas e assim tentar diminuir o abismo existente entre as duas concepções e pensar aquele aluno como um todo. Além disso, as professoras envolvidas com o PNAIC e que faziam as discussões acerca da alfabetização enfatizavam a preocupação em efetivar e consolidar as reflexões e concepções que o Pacto trazia para o 1º ciclo; elas também entendiam que a ampliação do tempo de permanência das crianças na escola era condição para dar conta do processo de alfabetização que se desenhava na proposta do PNAIC. Assim, a ideia de reorganizar o Turno Integral com Turmas Integralizadas originou-se, também, dessas discussões.

Dessa forma, iniciamos em 2014 com a turma A11 como uma Turma de Turno Integral. Minha participação no grupo de pesquisas colaborou para pensar naquele movimento como uma oportunidade de realizar uma pesquisa e, quiçá, referendar a proposta junto à Secretaria Municipal de Educação. Assim, em concordância com a Equipe Diretiva, propus acompanhar o desenvolvimento da proposta com a mesma turma durante os três primeiros anos, contemplando assim o Ciclo da Alfabetização. Tal acompanhamento seria a possibilidade de anuir e executar uma proposta pedagógica inédita até então para a escola e para os professores envolvidos, dando conta daquilo que acreditávamos como Educação de Tempo Integral, ou seja, queríamos uma proposta que desenvolvesse as múltiplas potencialidades dos sujeitos envolvidos, que possibilitasse o desenvolvimento daqueles sujeitos de forma integral, acompanhando questões sociais e da aprendizagem. Além disso, entendíamos que era fundamental mantermos um espaço de discussão, debate e planejamento entre os profissionais ali envolvidos com a proposta.

Ao narrar o desenvolvimento dessa proposta e as perspectivas que tínhamos, entendo que nos deparamos com muitos desafios e adversidades. Tivemos

momentos de superação, de desespero e igualmente de realização. É sobre essas experiências que tento descrever e contextualizar na sequência.

A proposta foi se fazendo ao passo que demandas e dificuldades foram sendo apresentadas. Em 2013, quando, juntamente com a equipe diretiva, começamos a organizar o novo formato de Educação de Tempo Integral na escola Pepita, sabíamos de antemão o que não queríamos: divisão das crianças na lógica de turnos; crianças durante 8 horas diárias realizando o mesmo tipo de atividade e um mesmo professor referência durante os dois turnos. Essa última decisão se deu por entender que poderia tornar-se cansativo para os alunos e para a professora permanecer tanto tempo junto; de igual forma, eu acompanharia a turma durante 3 anos e isso seria, no nosso ponto de vista, ainda mais desgastante caso ficasse apenas uma professora referência manhã e tarde.

A seguir, elenco a Documentação que foi produzida nesse espaço-tempo pedagógico e discuto alguns aspectos envolvidos. A escolha em apresentar primeiramente a documentação pedagógica se justifica pelo fato de que lanço mão desses documentos durante a descrição e exploração da proposta desenvolvida.

Durante minha trajetória de professora os registros e documentos que entendia como importantes até então eram feitos por alguns motivos bastante pontuais: avaliar a aprendizagem dos estudantes e utilizar para os planejamentos futuros; mostrar para os próprios alunos e suas famílias o desenvolvimento de seus filhos; guiar o processo de elaboração dos próximos planejamentos. Até aquele momento eu não utilizava de maneira sistemática essa documentação para analisar a minha prática, para apresentar como modelo ou enquanto objeto de pesquisa. Precisei, portanto, me apropriar da ideia de registro e para isso pensei em diferentes formas de documentar a experiência que estava sendo ali construída. E foi um grande desafio para mim, pois eu não tinha constituído ainda o hábito de escrever/anotar/fotografar situações diárias da sala de aula, entender e pôr em prática essa ação. Contei com a colaboração dos meus colegas de grupo de pesquisa do Projeto Obeduc-Pacto/UFPel, mais experientes nesse tipo de trabalho, que foram me sugerindo técnicas e formas de registro que pudessem me ajudar a romper essa barreira.

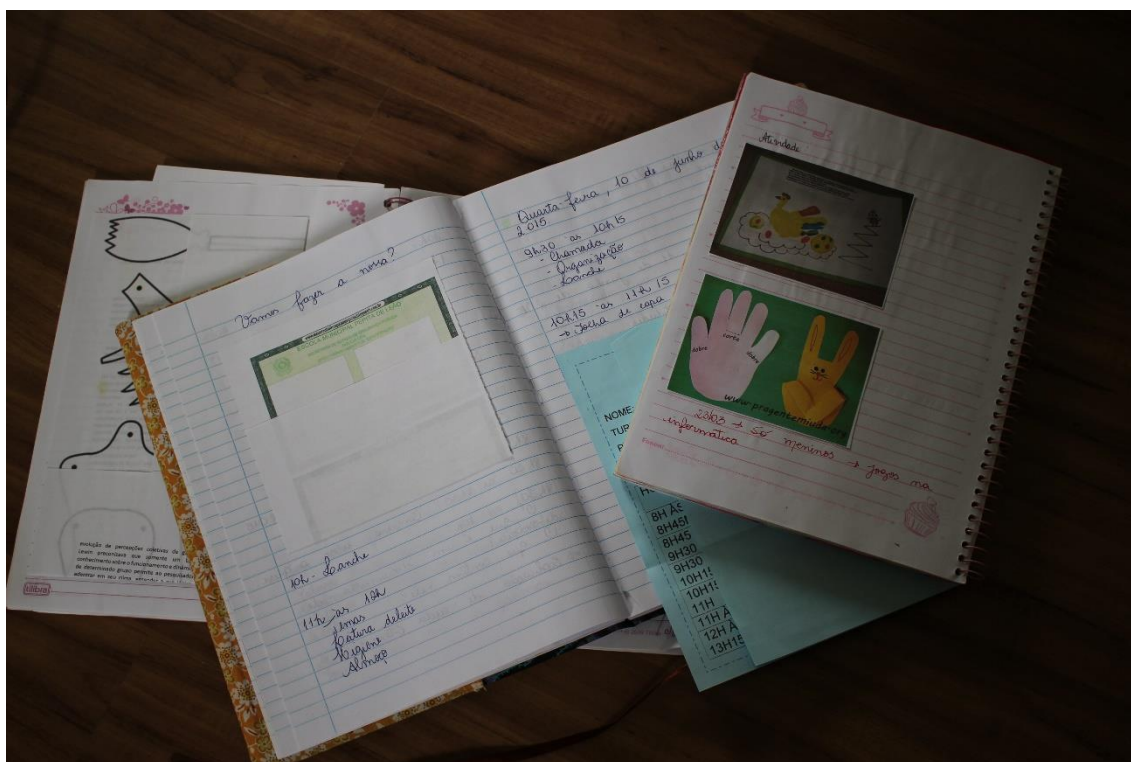
A partir disso, comecei a projetar a documentação pedagógica como um processo de visualização (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003), entendendo que o “que documentamos não representa a realidade verdadeira mais do que as

declarações sobre o mundo social e natural”, mas, sim, ela é “uma construção social em que os pedagogos, por intermédio do que selecionam como valioso de ser documentado” (p.193). É importante ressaltar que assumo aqui o entendimento de que documentação pedagógica é tudo que se produz no entremeio da prática pedagógica e não apenas o que é fruto do trabalho dos alunos, concordando, desse modo, com a posição de Gonçalves (2017, p. 42) quando diz que o “termo também pode designar o material elaborado por professores como registro da sua ação docente.”

Nessa perspectiva, a documentação pedagógica produzida que utilizei e apresentarei a seguir, passa pelo meu olhar e dele é fruto. Ela mostra minhas escolhas, ou seja, foi elaborada e selecionada partindo das minhas expectativas enquanto professora e pesquisadora nesse espaço/sala de aula da ação pedagógica e de pesquisa. Além disso, destaco que o fato de não ter consolidado ainda o hábito de registrar, tanto através de anotações e registros fotográficos, percebo que alguns momentos dessa prática não foram documentados. Ressalto que não tinha dimensão e entendimento de que esses registros são essenciais para o fazer pedagógico, independentemente de estar relacionada com uma pesquisa. Hoje compreendo que os registros são necessários como forma de qualificação e reflexão da prática e que esses movimentos são indispensáveis na profissão docente. Assim, apresento a seguir a documentação que se constituiu ao longo dos três anos de pesquisa.

- I. 3 Diários de aula (2014, 2015 e 2016): os diários contêm os planejamentos de atividades de cada ano ciclo, realizados por mim para atender as aulas previstas no “turno” da manhã.

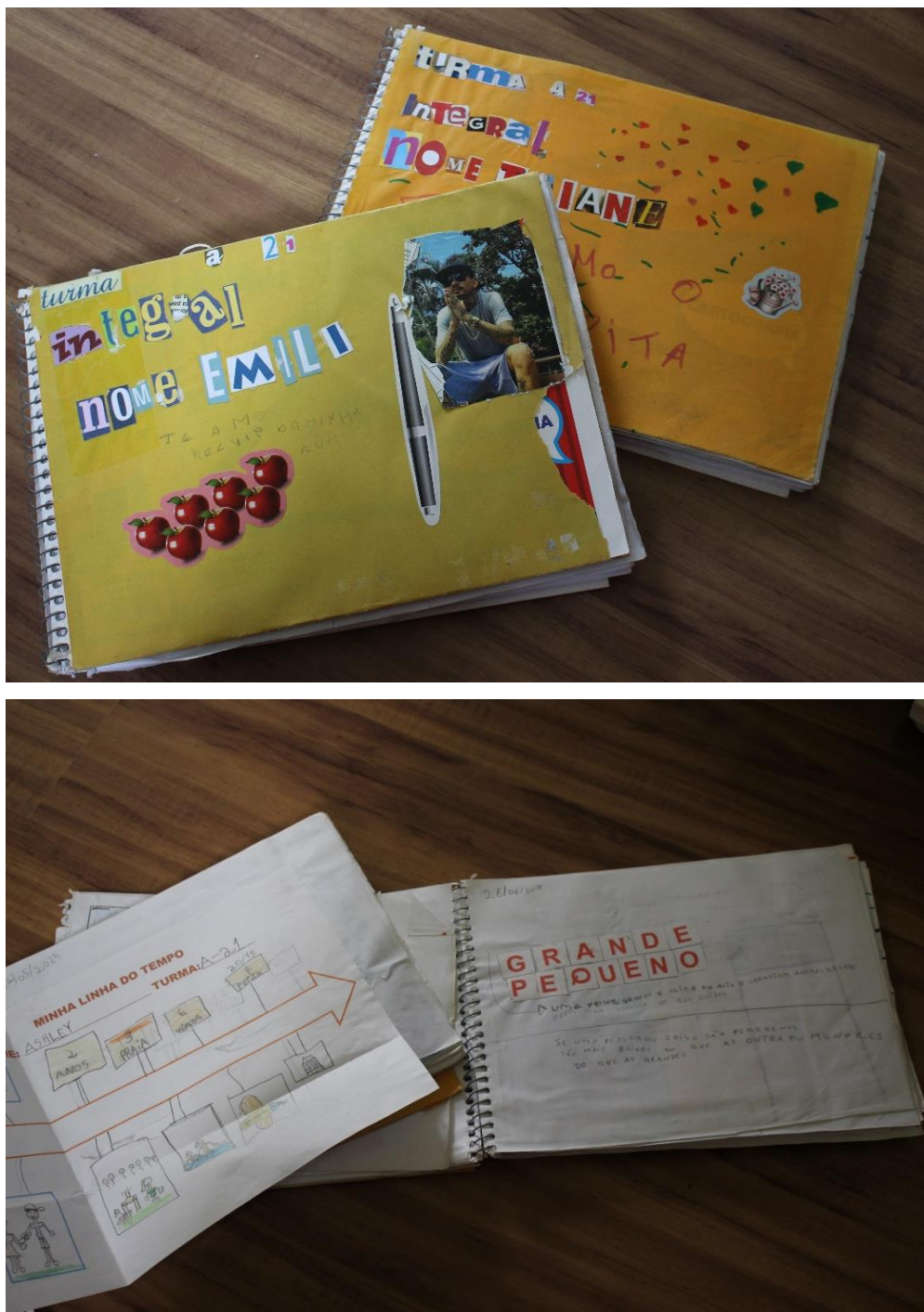
Figuras 6 e 7 – Diários de aula (2014, 2015 e 2016)



Fonte: Acervo da autora

- II. Portfólios dos alunos (2015 e 2016): esse material foi construído durante as aulas do “turno” da manhã e contem atividades, reflexões, organização do horário e outras anotações que ocorreram ao longo do 2º e 3º ano. O material era individual e produzido pelos próprios alunos.

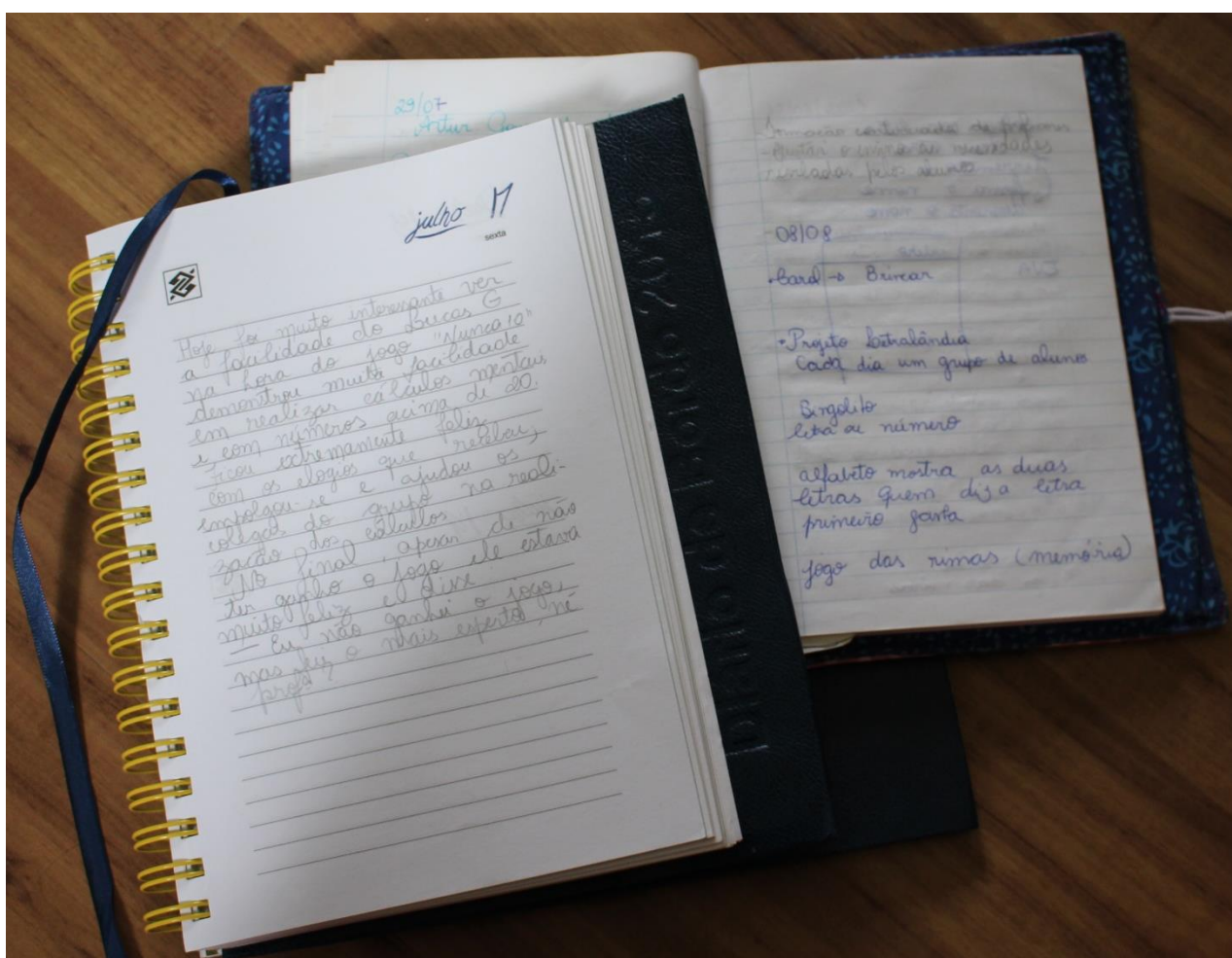
Figuras 8 e 9 – Portfólios (2015 e 2016)



Fonte: Acervo da autora

- III. Caderno de anotações e registros da professora (2014, 2015 e 2016): feitas na forma de anotações e registros de algumas aulas, em que trago situações de estudo, de trocas, de conflito e também de dificuldades. Também há anotações de combinações feitas em reuniões com os demais professores, coordenadores e direção. Essas anotações e registros foram realizados ao longo dos três anos e foram fundamentais para análise posterior e como base para os planejamentos de aulas e a discussão nos conselhos de classe.

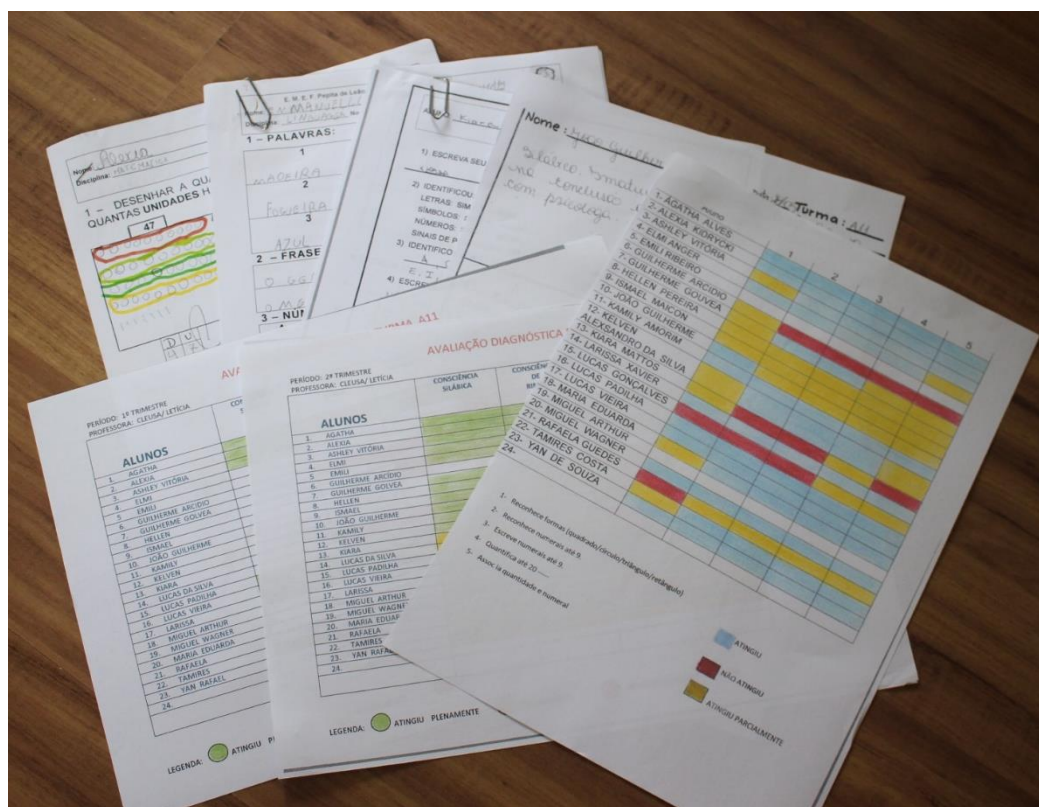
Figura 10 – Caderno de anotações e registros da professora (2014, 2015 e 2016)



Fonte: Acervo da autora

IV. Fichas de Avaliações, anotações e tabelas: esses materiais referem-se às avaliações feitas individualmente com os alunos. São anotações realizadas em conselhos de classe em que professores, coordenação pedagógica e orientação educacional se reuniam, trimestralmente, para discutir as questões de aprendizagem e relacionamento da turma e dos alunos e traçar e planejar alternativas, soluções e organizar as próximas ações. Assim, tende a ser, em certa medida, um histórico dos alunos ao longo do ciclo de alfabetização, constituindo uma memória sobre o ensino e os percursos de aprendizagem. Além disso, trata-se também de tabelas feitas pelas professoras referências da turma, que eram utilizadas como acompanhamento das aprendizagens, mas também, como forma de avaliação da ação pedagógica. Tal instrumento colaborava para termos uma ideia do coletivo e de como a turma como um todo estava se desenvolvendo e também como balizador da efetividade de nossas ações, uma vez que traziam um panorama geral da turma.

Figura 11 – Fichas de Avaliações, anotações e tabelas



Fonte: Acervo da autora

- V. Fotos e vídeos (2014, 2015 e 2016): refletem momentos das aulas, festividades e eventos realizados ao longo dos três anos de projeto. Há em torno de 900 documentos (entre fotos e vídeos).

Figuras 12, 13 e 14 – Fotos e vídeos



Fonte: Acervo da autora

- VI. Áudios e depoimentos: feitos ao longo dos anos de 2014, 2015 e 2016, que trazem testemunhos dos alunos sobre o Turno Integral e também depoimentos de pais e familiares coletados durante a Pesquisa Socioantropológica realizada no ano de 2015.

4.1 Organização dos tempos e dos agrupamentos

Algumas questões e dificuldades apresentadas nos anos anteriores do Turno Integral, em que o formato ainda era em grupos, nos ajudaram a iniciar a organização do horário e espaço dessas crianças na escola. Desse modo, alguns elementos da organização já estavam sendo ali definidos, como: os alunos teriam uma hora do descanso (o soninho); dentro da organização do tempo seria disponibilizado momentos de ócio e de brincadeira livre; seria ofertada uma organização de alimentação de forma a garantir hábitos saudáveis; e, por fim, teríamos duas professoras referências, uma para o turno da manhã e outra para o turno da tarde.

Todos esses elementos foram decididos com o grupo de docentes e estavam articulados num planejamento voltado para as especificidades da alfabetização e guiados a partir do princípio de garantia do direito à alfabetização, como enfoca Ávila (2012, p. 258): “Na perspectiva de uma educação integral, a alfabetização/letramento consistem em uma questão de direitos para todas as crianças, jovens e adultos”. Acreditávamos que a Educação de Tempo Integral era a possibilidade de garantia desse direito. Então, a disposição do horário foi organizada entre professores e equipe pedagógica buscando dar conta das necessidades apresentadas acima, ficando configurada conforme mostra o Quadro 3:

Quadro 3: Organização do Horário das Turmas Integralizadas

TURNO	HORÁRIO	ATENDIMENTO
Manhã	8h às 13h15	Professora referência Oficineiros da FECI
Intervalo/ recreio	13h15 às 13h30	Descanso
Tarde	13h30 às 17h45	Professora Referência Professora Volante Professoras especializadas (Artes e Ed. Física)

Fonte e elaboração: Documentação Pedagógica da Autora

Destaca-se nesse quadro que além da organização do tempo, temos também a organização dos responsáveis pelo atendimento. No turno da manhã, que aqui ainda era chamado de Turno Integral, os alunos eram atendidos por uma professora referência que, nesse caso, era eu, e pelos oficineiros da FECI. É interessante observar que esses profissionais tinham um regime de trabalho diferente dos demais, conforme referido anteriormente. Eram profissionais oriundos de uma parceria entre a FECI e a Smed e, apesar de termos uma certa itinerância desses profissionais, criamos um vínculo interessante com alguns que permaneceram os três anos com a turma, cito duas delas, que trabalharam respectivamente com customização e dança ao longo dos três anos. Entendo que esse vínculo se estabeleceu pela forma que essas profissionais foram inseridas na organização da proposta. Suas oficinas entraram no quadro fixo de horário das aulas, e não como uma oficina solta e num espaço qualquer da escola. Compreendo que isso tenha contribuído com o estabelecimento de vínculos e também para a realização de um trabalho mais coletivo, tendo em vista que essas profissionais mantinham uma boa relação com as demais professoras e em alguns momentos conseguiam realizar o trabalho em conjunto. Entretanto, apesar de reconhecer essas questões como positivas, compreendo que esse tipo de parceria, também chamada de terceirização, gera um desconforto na escola, uma vez que essas profissionais mantinham um vínculo empregatício diferente das demais e não tinham espaço para planejamento semanal, o que dificultava o planejamento coletivo e até mesmo exclusão desses profissionais. Conforme mencionado, essa forma de vinculação profissional gera uma itinerância de profissionais e afeta diretamente a prática pedagógica e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos. Trago aqui para esboçar essa afirmação um excerto das minhas anotações:

Hoje aconteceu um fato bastante intrigante, a aluna Larissa veio me questionar se era verdade que iria trocar novamente o professor (oficineiro) de Educação Física (3º vez), ao responder que sim, a aluna questionou: - Profª, o que vocês estão querendo fazer com a cabeça das crianças? - Fiquei bastante impressionada com a reflexão da menina e me questionando como resolver essa situação. (Caderno de Anotações e Registros da Autora, 2015).

Essa anotação demonstra o quanto as crianças eram atingidas pela troca constante de profissionais e o quão pouco tínhamos ingerência em situações como essa, restando-nos apenas a conversa e explicação aos alunos. Além disso, é necessário atentar para o fato de que esse tipo de vínculo estimula a terceirização,

algo que foi bastante estimulado no programa Mais Educação, traz prejuízos e enfraquece a Educação Pública, além de contribuir com a precarização do trabalho docente.

Observa-se também nesse quadro 3 que no horário do turno da tarde a Turma Integralizada mantinha a organização das demais (que não eram integralizadas). Isso ocorria pelo fato de que os profissionais que dão conta das disciplinas curriculares chamadas especializadas (Artes, Educação Física e volância) tinham sua carga horária nesse turno e, portanto, demonstra um certo engessamento para elaborar uma outra organização para essa turma, pois, apesar de ser uma nova proposta, existia algumas exigências mínimas, como a de seguir a composição curricular do ano ciclo. E como as demais turmas tinham seu horário fixado à tarde, foi preciso seguir essa exigência.

Até 2013 as vagas dos grupos do Turno Integral eram distribuídas da seguinte forma: os pais/responsáveis iam até a escola e faziam um cadastro notificando o interesse em uma vaga no Turno Integral. A partir desse cadastro, a coordenadora do Turno Integral organizava os grupos por faixa etária e em alguns momentos, gerava uma lista de espera, que logo com a desistência e itinerância dos alunos, era completamente atendida. Em 2014, para a turma A11, pensamos num critério diferente: nossos alunos oriundos da turma de JB teriam preferência na turma integralizada. Assim, logo no início da proposta, que também professores, alunos e comunidades estavam conhecendo e vivenciando pela primeira vez a experiência de Turma Integralizada, percebeu-se uma grande itinerância dos alunos de uma turma para outra: alunos que estavam na Turma Integralizada queriam migrar para a turma regular (nesse caso, a A12) e vice-versa. Essa movimentação foi constante no início de 2014, precisando que o grupo de professores e equipe diretiva pensasse alternativas para tentar dirimir esse problema. As estratégias foram: reunião com pais e responsáveis para esclarecer melhor a organização da proposta; indicação de prazo para as famílias se adaptarem e, no caso de não adaptação, realizava-se a troca de turma, até início do mês de maio.

Uma outra dificuldade encontrada e que precisa ser destacada é com relação aos alunos com Necessidades Especiais. Inicialmente penso que nenhuma criança poderia ser barrada ou ter pedido negado para vaga na Turma integralizada. Mas, ao mesmo tempo com uma organização que mesclava a troca de diferentes profissionais

ao longo do dia, que tinha uma carga horária de permanência das crianças por 8h na escola, que não contava com um grande espaço físico, sujeitar uma criança com demandas especiais a essa rotina poderia ser muito mais prejudicial do que benéfico. Esse tipo de situação gerava no grupo de professores muito desconforto, pois ao mesmo tempo que não queríamos excluir nenhuma criança, não tínhamos recursos humanos e uma estrutura física que atendesse suas necessidades. Foi preciso muita discussão, reflexão e análise individual para pensar como lidar com essas situações. No geral, cada caso era analisado de forma individual, em algumas situações fazíamos experiência e adaptações e, em último caso, era feito um convencimento junto as famílias para que compreendessem as limitações da escola e os prejuízos que trariam para o aluno. Em algumas situações, o aluno frequentava a Turma Integralizada, porém apenas em um turno, geralmente o da tarde, o chamado “turno regular”.

Essa experiência me faz refletir o quanto ainda estamos apegados à lógica de turnos e de que a aprendizagem só acontece com um tipo específico de aula e de planejamento. Por isso, pergunto: por que esse aluno não frequentava o turno da manhã ou o chamado Turno Integral? Ao realizar o Estado da Arte para esta pesquisa, observei que essa situação, de a escola não conseguir romper com a lógica de turnos, é destacada nas pesquisas de Estevão (2018) e de Souza (2016), o que podemos visualizar no seguinte trecho:

Evidenciamos a manutenção da separação turno e contraturno, com um currículo fundamentado e referenciais empíricos e com pouca ênfase na proposta pedagógica do Programa Mais Educação, caracterizando um hibridismo teórico e filosófico em torno do projeto de educação em tempo integral em construção na rede. (SOUZA, 2016, p. 145)

Mais uma vez destaca-se a dificuldade que temos em mudar a lógica do processo de ensino-aprendizagem, de como somos reféns de um tipo de organização, e que apesar de criticarmos diariamente, não conseguimos romper e modificar. É importante evidenciar, porém, que conforme os anos foram passando e o trabalho e esforço por parte dos professores em romper com a lógica de turnos, percebeu-se uma certa evolução, principalmente no entendimento dos pais e alunos em constatarem a importância do trabalho realizado. Compreendo que estávamos num crescente amadurecimento. Inicialmente trabalhamos na organização de espaços e tempos e a dificuldade maior sempre foi a de pensar o planejamento diário no coletivo

ou duplas de referências. Entretanto, o amadurecimento e a evolução obtida foi fortemente rompido com a mudança da rotina escolar, de forma unilateral, no ano de 2017, que acabou com o horário de reuniões dos professores, através do decreto municipal nº 19.685 de 21 de fevereiro de 2017.

Essa experiência inicial foi importante para refletirmos e discutirmos outras estratégias para o ano seguinte, em que teríamos duas turmas integralizadas. Ressalto também que as novas estratégias foram importantes, mas o fato de a comunidade já ter vivenciado durante um ano a proposta de Turma Integralizada colaborou mais ainda para que os tipos de problemas mencionados até aqui fossem diminuindo.

Dado esse panorama inicial, tanto das dificuldades como dos enfrentamentos realizados mais no âmbito organizacional da proposta, a seguir relato sobre como foram sendo pensados os planejamentos e a prática pedagógica na Turma Integralizada.

4.2 Planejamento e prática pedagógica na Turma Integralizada

No contexto da prática escolar e também deste estudo, a prática pedagógica é compreendida como um conjunto de atividades que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas por uma dada comunidade social (FRANCO, 2012). É importante referir que ao longo da discussão sobre a prática pedagógica aqui explanada, fui sendo confrontada pelos colegas da escola e do grupo de pesquisa a pensar conceitos e teorias que eram novas para mim e que em muitos aspectos confrontavam minha prática em sala de aula. À vista disso, o espaço na escola destinado ao planejamento e discussões acerca da prática pedagógica acontecia nas quintas-feiras, em reunião geral do grupo com a participação de todos os professores, e nos períodos em que os alunos tinham aulas com as professoras das disciplinas chamadas especializadas (Artes, Educação Física e Volância), momento em que o encontro acontecia entre Coordenação Pedagógica e professoras referência, além dos intervalos.

Também discorro sobre os conceitos que permeiam a alfabetização e estão interligados com a realização da proposta. Esses conceitos foram acessados juntamente ao programa Pacto Nacional da Alfabetização pela Idade Certa, como já

referido, que foi basilar para essa proposta. Assim sendo, relatarei agora como foram sendo pensados os planejamentos e a prática pedagógica em si, confrontando, refletindo e exemplificando esses conceitos.

Como ponto de partida para nossos planejamentos, combinamos de trabalhar com o conceito de direito de aprendizagem que, conforme consta no Caderno da Unidade 1, ano 2 do PNAIC significa que:

Ao concebermos a educação como um direito, somos impelidos a pensar na inclusão como princípio da organização do currículo. Significa considerar a necessidade de que todos estudantes tenham acesso ao conhecimento e avancem nas suas aprendizagens. Para isso, é primordial a consideração dos *direitos de aprendizagem* como um compromisso social, de modo a garantir que até o 3º ano do ensino fundamental todos estejam alfabetizados (BRASIL, 2012, p. 6)

Observa-se que o PNAIC prevê não só o acesso à educação de maneira geral, mas, principalmente, a garantia de que a alfabetização aconteça nos três primeiros anos da vida escolar. E isso foi um fator que guiou nossos planejamentos, o que é possível observar na Figura 15, que mostra um modelo de organização inicial dos direitos de aprendizagem na área de linguagem, elaborados por mim e pela professora Cleusa para conjecturarmos o planejamento do primeiro trimestre com a turma A11 em 2014:

Figura 15 – Síntese dos direitos de aprendizagem 1º ano

Escola Municipal Pepita de Leão	
SÍNTESE - Direitos de aprendizagem – Português 1º ANO /2014	
LEITURA	
Textos não verbais / diferentes suportes	
Textos diversos (poemas/tirinhas/tradição oral)	
Textos de diferentes gêneros	
Interpretação/inferências/intertextualidade	
Leitura fluente	
PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS	
Produção de diferentes tipos de textos e gêneros com o apoio de um escriba/individual	
Vocabulário	
Revisão dos textos produzidos	
ORALIDADE	
Participação das interações orais em sala de aula/questionamentos/posicionamentos/opiniões	
Escutar com atenção os diferentes gêneros textuais	
Participação em situações públicas: exposição oral, debate, contação de história	
Produção de textos orais de diferentes propósitos	
Análise da importância dos textos orais, considerando as finalidades e as características dos gêneros	
Relacionar fala e escrita, compreendendo as diferenças entre os dois	
Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais	
ANÁLISE LINGÜÍSTICA: DISCURSIVIDADE, TEXTUALIDADE E NORMATIVIDADE	
Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo e etc.	
Reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produção	
Analisar a adequação de textos aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina	
Conhecer e usar palavras/expressões que estabelecem e retomam coesão (progressão de tempo, marcação de espaço e relações de causalidades) retomam (pronomes pessoais, sinônimos equivalente)	
Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P,B,T,D,F,V)	
Letras maiúsculas e minúsculas (textos segundo as convenções)	
Reconhecer diferentes variantes de registro de acordo com os gêneros e situações de uso	
Segmentar palavras em textos	

Fonte: Documentação Pedagógica da autora

Elaboração: Professoras Referência do 1º ano 2014

Associado a isso, durante os três anos, utilizamos o material fornecido pela Smed para orientar o planejamento, e que confrontados e refletidos junto com os direitos de aprendizagem guiavam nossos planejamentos. Trago aqui, apenas como exemplo, o material referente ao 2º ano.

Figura 16 – Quadro de possibilidades e estratégias

ÁREA DO CONHECIMENTO: Língua Portuguesa	
Possibilidades de Aprendizagens	Estratégias e/ou Objetivos (eixos norteadores da ação pedagógica)
Linguagem Oral	
• Expressão Oral; • Interpretação oral; • Expressão e verbalização de ideias com clareza e sequência; • Criação e relato de histórias orais, individuais e coletivas; • Apreciação musical; • Respeito aos interlocutores e suas diversas manifestações culturais e linguísticas.	✓ Refletir sobre a pragmaticidade da escrita; ✓ Expressar opiniões, emoções, hipóteses com clareza e coerência; ✓ Apreciar e diferentes portadores de gêneros textuais; ✓ Produzir textos orais, recontando e inventando, ou reinventando histórias; ✓ Relatar histórias e acontecimentos, transmitir recados com coerência e sequência, oriundos da mensagem ouvida; ✓ Apreciar diferentes gêneros musicais; ✓ Respeitar a diversidade linguística.
Linguagem Escrita	
• Apropriação e uso da escrita alfabética; • Escrita com letras, maiúsculas e minúsculas e domínio dos aspectos gráficos e sonoros; • Aspectos topológicos do traçado das letras; • Escrita e estrutura de palavras, frases e textos; • Produção individual e coletiva de textos; • Pontuação; • Escrita e reescrita de histórias; • Diversos portadores de texto; • Representações lúdicas de escritas.	✓ Reconhecer a função social da escrita; ✓ Analisar aspectos gráficos, topológicos e morfológicos de cada letra; ✓ Identificar símbolos como formas de representação; ✓ Descobrir e organizar informações sobre o alfabeto e o seu uso; ✓ Escrever, observando o espaço e a direção adequados; ✓ Memorizar palavras significativas; ✓ Identificar e escrever letras maiúsculas e minúsculas; ✓ Juntar, combinar e comparar sílabas dentro da palavra; ✓ Ler e escrever palavras, frases e textos; ✓ Apropriar-se do sistema alfabético na escrita e reescrita de textos; ✓ Explorar diferentes gêneros textuais, percebendo as peculiaridades; ✓ Perceber nos sinais de pontuação possibilidades interpretativas; ✓ Escrever observando a direcionalidade espacial das frases e dos textos; ✓ Utilizar os diferentes portadores de texto; ✓ Reconhecer nas diferentes linguagens a possibilidade de expressar as ideias sobre fatos, acontecimentos e histórias ouvidas; ✓ Perceber as linguagens como possibilitadoras de expressões lúdicas.
Leitura	
• Leitura de palavras, frases e textos (verbais e não verbais explorando diferentes aportes); • Compreensão de ordens, enunciados e histórias; • Depreensão do sentido global; • Inferências textuais.	✓ Estimular a leitura diária como fonte permanente de prazer; ✓ Propiciar situações constantes de leitura; ✓ Perceber a função social da leitura; ✓ Possibilitar a leitura de diferentes gêneros de texto; ✓ Organizar, histórias de maneira sequencial; ✓ Explorar textos que possibilitem inferências.

Elaboração: Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre

Fonte: Documentação Pedagógica da autora

Preliminarmente, partimos da ideia de desenvolver a alfabetização considerando-a em dois campos: num sentido mais restrito, o da faceta linguística; e, outro, no sentido mais amplo, o do letramento.

Para compreender o campo mais restrito, dispostemos de Cagliari (2009, p. 5), quando diz que “a alfabetização é a aprendizagem da leitura e da escrita”, e de Carvalho (2013, p. 66) ao referir a “aprendizagem inicial da leitura e da escrita, isto é, a ação de ensinar (ou o resultado de aprender) o código alfabético, ou seja, as relações entre letra e sons”. Percebe-se, e confirmado por ambos os autores, uma conceituação inicial, porém necessária para apontarmos de antemão que para acontecer de fato a alfabetização, a criança necessita primordialmente conhecer o

sistema alfabético, as letras e seu funcionamento. E isso é, como definiu Soares (2016, p. 37 e 38), a faceta linguística da alfabetização: “a dimensão do processo de aprendizagem inicial da língua escrita que se volta para a fixação da fala em representação gráfica transformando a língua sonora – do falar e do ouvir – em língua visível – do escrever e do ler”. Dessa forma, é necessária e fundamental no processo de alfabetização.

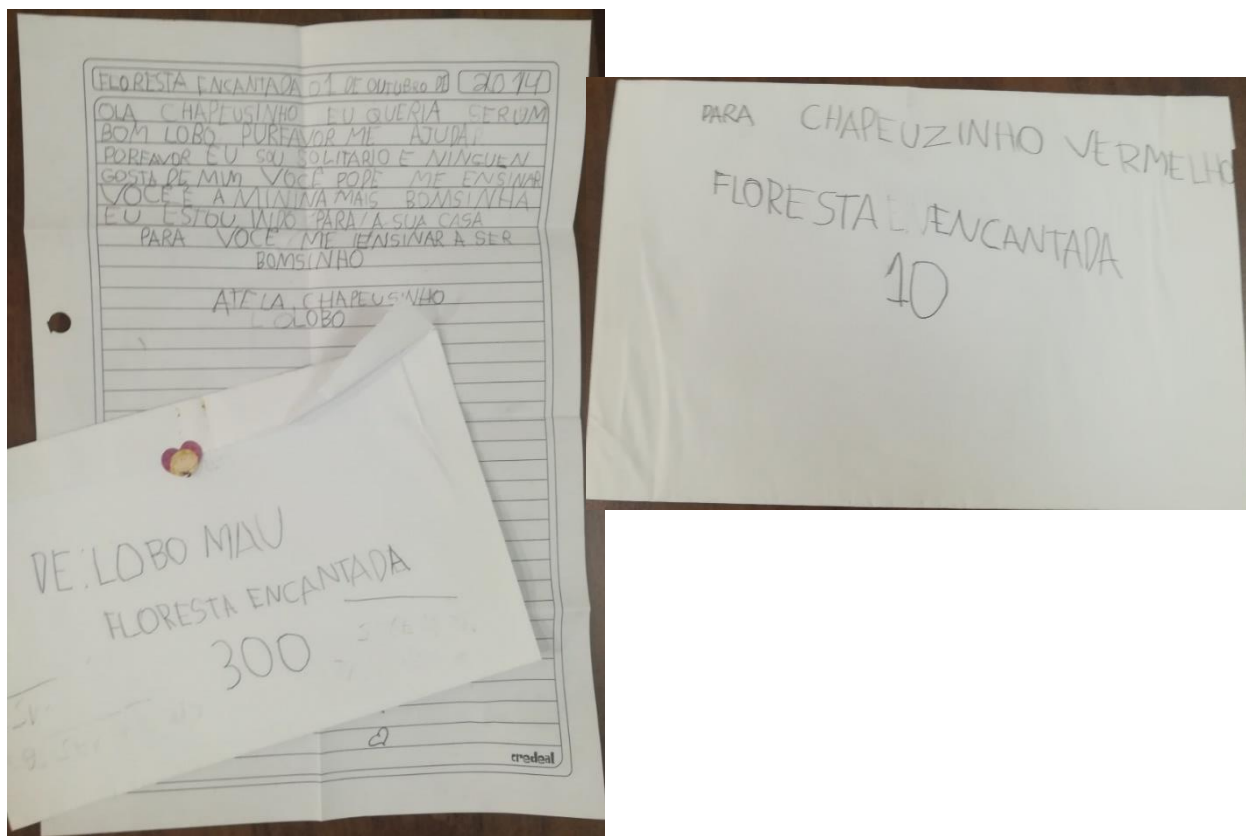
A dimensão linguística é abordada pelos cadernos do PNAIC, nos cadernos das unidades 3 referentes aos anos 1, 2 e 3. Neles, a concepção linguística é explorada com base em Morais (2012) e em Ferreiro e Teberosky (1999). Como podemos perceber no caderno da unidade 3, do ano 2 (BRASIL, 2012, p. 6), quando pontua ser necessário superar a concepção de que a escrita é um código, pois “trata-se de um sistema que representa, que registra, no papel ou em outro suporte de texto, as partes orais das palavras, cabendo ao aprendiz a complexa tarefa de compreender a relação existente entre a escrita e o que ela representa (nota)”. Essa noção baseia-se em Ferreiro e Teberosky (1999), que, ao desenvolverem o conceito de sistema de escrita alfabética (SEA), tratam a escrita como um sistema notacional e não mais como um código. As autoras partem disso para apontar duas questões que acreditam serem necessárias que os alunos consigam superar para alcançar então a aprendizagem desse sistema. São elas: o que as letras representam e como as letras criam representações? Dentro desse campo, organizávamos diferentes tipos de atividades que exploravam as letras e seus sons: jogos, brincadeiras, dinâmicas, entre outras, o que podemos verificar nas fotos a seguir:

Figura 17 – Escrita de palavras utilizando o alfabeto móvel



Fonte: Documentação Pedagógica da autora – (2014)

Figuras 18 e 19 – Carta com escrita espontânea (2014)



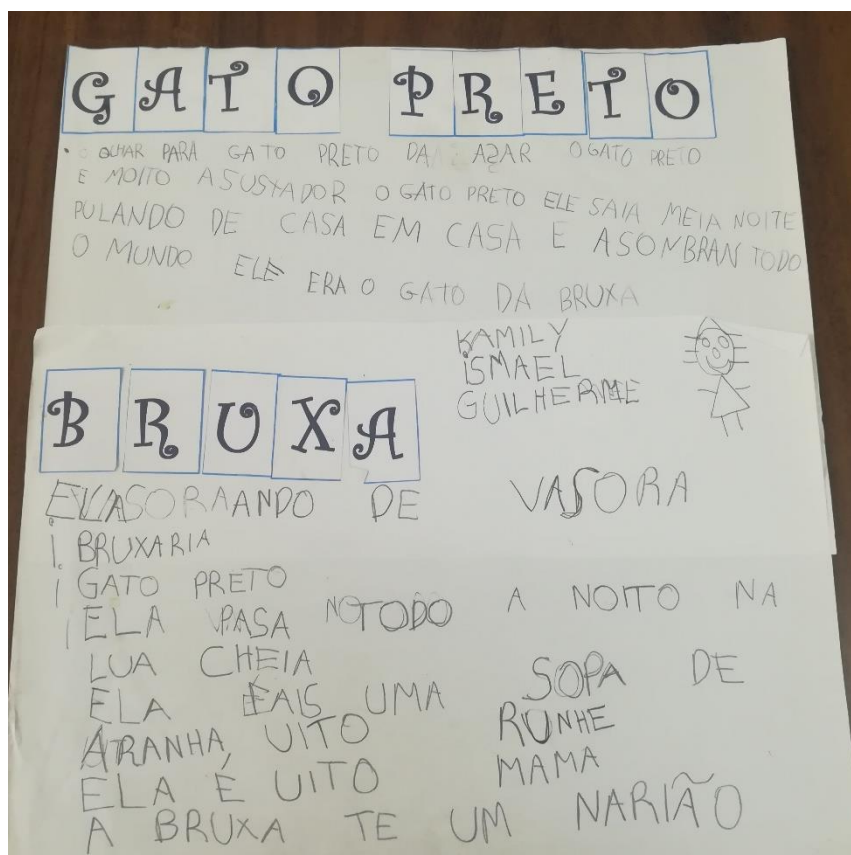
Fonte: Documentação Pedagógica da autora

Figura 20- Jogo coletivo – Sequência do alfabeto e relação letra inicial e palavra



Fonte: Documentação pedagógica da autora (2014)

Figura 21 – Escrita espontânea coletiva - Personagens do Folclore



Fonte: Documentação Pedagógica da Autora (2015)

Figuras 22, 23 e 24 - Manhã de autógrafos e caderno de criações com escritas de textos dos alunos



Fonte: Documentação Pedagógica da Autora (2016)

Essas fotografias trazem alguns exemplos de atividades que focavam no processo de apropriação do SEA e, assim, tinham o propósito de consolidar as duas questões anteriores referidas: o que as letras representam e como as letras criam representações. O caderno da unidade 3, ano 2 (BRASIL, 2012, p. 12), utiliza como base os estudos de Moraes (2012, p. 51), que elaborou um quadro de propriedades do que os alunos necessitam “apropriar-se” para, assim, tornarem-se alfabetizados (Anexo 2). Ao longo dos três cadernos da unidade 3 do PNAIC, referidas anteriormente, que focam diretamente nas questões linguísticas da alfabetização, é possível observar a ideia de progressão das aprendizagens, trazendo à tona também a importância de um “ciclo” de alfabetização. Dessa forma, os direitos de aprendizagem referentes aos conhecimentos do SEA (Anexo 3) foram fundamentais para dar conta da dimensão linguística da alfabetização. Tendo em vista essa preocupação, durante os três anos, utilizamos fichas de acompanhamento das aprendizagens dos alunos (Figura 25) que foram auxiliares na busca por um melhor resultado na aprendizagem partindo da lógica de progressão da aprendizagem e também como instrumento de reflexão sobre a prática desenvolvida.

Figura 25 - Fichas de acompanhamento das aprendizagens

Tabela diagnóstica de Escrita – Turma A31 - Profª Aline / ABRIL DE 2016

ALUNO	Pré- silábico	Silábico	Silábico- alf.	alfabético	textos
1. ALEXIA KIDRYCKI				X	X
2. ANA PAULA FERNANDES			X		Com auxílio
3. ASHLEY FREITAS				X	X
4. CAMILE NUNES				X	X
5. EMILI RIBEIRO				X	X
6. EMMANUELLE DA ROCHA				X	X
7. GABRIEL FERREIRA	X				Não
8. GABRIELA FERNANDES				X	X
9. GRACIE BRODT		X			Não
10. GUILHERME GOMES				X	Não
11. GUILHERME GONÇALVES					
12. IGOR DOS SANTOS		X			Não
13. JAMILE DA SILVA					X
14. JOÃO VITOR MACEDO			X		Com auxílio
15. KAMILY AMORIM				X	X
16. KELVEN SILVA				X	Com auxílio
17. LAURA FERRARI		X			Não
18. MATHEUS DA SILVA			X		Com auxílio
19. MICHELE PEREIRA			X		Com auxílio
20. NATHAN PEDROSO				X	X
21. ORFEU DA SILVA			X		Não
22. PIERRE FERNANDES				X	X
23. RAFAELA GONÇALVES				X	X
24. RODRIGO GARCIA		X			Não
25. TAIANE GOMES				X	X
26. TAMIRES COSTA				X	X
27. WILLIAM RAMIRES	X				Não
28. YASMIN AREIA					

AValiação diagnóstica da Turma A11

PERÍODO: 2º TRIMESTRE
PROFESSORA: CLEUSA/ LETÍCIA

ALUNOS	CONSCIÊNCIA SILÁBICA	CONSCIÊNCIA DE RIMAS	CONSCIÊNCIA FONÊMICA	NÍVEL DE ESCRITA
1. AGATHA				
2. ALEXIA				
3. ASHLEY VITÓRIA				
4. ELMY				
5. EMILI				
6. GUILHERME ARCÍDIO				
7. GUILHERME GOLVEA				
8. HELLEN				
9. ISMAEL				
10. JOÃO GUILHERME				
11. KAMILY				
12. KELVEN				
13. KIARA				
14. LUCAS DA SILVA				
15. LUCAS PADILHA				
16. LUCAS VIEIRA				
17. LARISSA				
18. MIGUEL ARTHUR				
19. MIGUEL WAGNER				
20. MARIA EDUARDA				
21. RAFAELA				
22. TAMIRES				
23. YAN RAFAEL				
24.				

LEGENDA: ● ATINGIU PLENAMENTE ● PARCIALMENTE ● NECESSITA DE MAIS EXPERIÊNCIA

Fonte: Documentação Pedagógica da autora (2014 e 2016)

As atividades envolvendo o Sistema de Escrita Alfabética não eram atividades isoladas e dissociadas do restante do trabalho. Como exemplo, nas figuras 18 e 19, é possível ver que os alunos foram desafiados a escrever uma carta a um personagem dos Contos de Fadas. Essa atividade estava inserida num roteiro de leitura feito a partir da obra “O carteiro chegou” (AHLBERG, 2007). Na figura 21, a proposta foi escrever de forma espontânea o que haviam aprendido sobre personagens do folclore, trabalhados anteriormente, ou seja, considerávamos que as aprendizagens relacionadas ao SEA não bastavam para dar conta do processo de alfabetização.

Assim, associado ao ensino do SEA, os cadernos do PNAIC impulsionavam nossa reflexão e ratificavam o que vem sendo defendido por Soares (2013) de que é fundamental que associado ao ensino do SEA o aluno seja confrontado a pensar e refletir sobre o uso social da leitura e da escrita. Isso quer dizer que seja inserido num contexto de letramento, o segundo campo da alfabetização, enumerado no início desse tópico. Segundo Magda Soares (2013), o termo letramento surgiu da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, ou seja, da alfabetização em sua dimensão linguística. Sintetizando, letramento é o uso do sistema de escrita em situações sociais em que a leitura e/ou escrita estejam envolvidas. Portanto, é preciso reconhecer que a alfabetização, ou melhor, o processo de aquisição do sistema convencional de escrita é diferente do letramento.

Soares (2013) afirma que o letramento se distingue da alfabetização em dois aspectos: tanto em relação aos objetivos de conhecimento, quanto aos processos linguísticos de aprendizagem. Mas, apesar de serem diferentes, são interdependentes e indissociáveis, ou seja, um não funciona sem o outro. Mediar esses conhecimentos é o que concebe uma prática pedagógica de sucesso na alfabetização. Como estabelece:

[...] a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita (SOARES, 2013, p. 97)

Para alcançar essas duas dimensões, alfabetizar e letrar, os cadernos referentes às unidades 2 dos três anos (BRASIL, 2012) indicam o que denominam de eixos de ensino da língua portuguesa como os norteadores para o planejamento escolar. São eles: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística (apropriação do SEA). Esses cadernos discutem, descrevem e refletem como esses quatro eixos devem ser inseridos no planejamento do professor alfabetizador em cada ano-ciclo, respeitando sempre a progressão das aprendizagens dos alunos e as especificidades de cada eixo, organizando assim uma prática diversa que dê conta do desenvolvimento de todas as aprendizagens inseridas nos eixos indicados.

Deste modo, a compreensão de alfabetizar letrando é um dos princípios que norteou e impulsionou a prática aqui analisada e descrita. Algumas dessas ações podem ser apreciadas nas fotos a seguir expostas.

Figura 26 – Teatro do livro “Quem vai ficar com o pêssego” (YOON , 2009)



Fonte: Documentação Pedagógica da autora (2014)

Na figura 26, os alunos foram divididos em grupos e cada grupo deveria apresentar a história “Quem vai ficar com o pêssego” (YOON, 2009) em forma de teatro; para isso, construímos juntos as máscaras dos personagens da história. Nesse momento também foi explorado o conceito de narrador e personagem e foi muito interessante observar a facilidade que os alunos tiveram em realizar essa atividade, o fato de termos explorado de diversas formas a história, contando e recontando, reescrevendo coletivamente e realizando atividades de exploração, ajudou para que as falas saíssem de forma espontânea sem a necessidade de um ensaio. Além disso, é preciso que se pese o fato de serem crianças de seis anos e preservarem a autenticidade e a vontade em participar desse tipo de atividade. Outro fato que chamou a atenção foi o de os alunos reinventarem as falas a partir da própria interpretação, trazendo um tom mais autêntico e, em alguns momentos, engraçado, tendo em vista a criatividade na hora da interpretação do personagem e expondo os seus conhecimentos prévios sobre aqueles animais que estavam representando.

Figura 27 – Exploração do dicionário a partir da obra “Grande ou Pequena?” (MEIRELLES, 2011)



Fonte: Documentação Pedagógica da autora (2015)

Na figura 27 a atividade tinha como objetivo trabalhar com o dicionário, sua utilidade e exploração do seu formato. Para tanto, os alunos deveriam procurar no dicionário os significados das palavras grande e pequeno. Essa atividade está inserida numa sequência de atividades vinculadas à história “Grande ou Pequena” (MEIRELLES, 2011), em que a autora trabalha com conceitos diferentes relacionados a essas duas palavras, uma vez que a criança, personagem da história, em alguns momentos é vista como pequena pelos pais e, em outros, como grande. A ideia aqui foi, portanto, trabalhar com as palavras em contextos diferentes e também os significados que podem ser atribuídas a ela, conforme a necessidade do falante.

Figura 28 - Teatro de Fantoques da história “Pinóquio” (COLLODI, 2010)



Fonte: Documentação Pedagógica da autora (2015)

Na figura 28, semelhante à atividade da figura 26, os alunos precisaram reescrever a história do “Pinóquio” (COLLODI, 2010) que assistiram numa peça teatral em saída de campo e complementaram com a leitura da história, pois aqui já estava consolidada a apropriação do SEA. Eles fizeram a escrita em duplas e depois apresentavam em forma de teatro usando fantoches. Nesse momento, usaram como base para a apresentação oral o texto escrito.

Figuras 29 e 30 - Projeto Adote um Escritor



Fonte: Documentação Pedagógica da autora – 2016

Na foto: autora Heloísa Pires Lima, alunos da escola e as professoras responsáveis pela Biblioteca

Por fim, nas figuras 29 e 30, temos a culminância do projeto “Adote um Escritor¹²” em que os alunos trabalharam com a obra “O espelho Dourado” (2003), da

¹² O projeto Adote um Escritor é desenvolvido desde 2002 em toda a Rede Municipal de Educação de Porto Alegre em que a SMED firma parceria com diferentes escritores e cada escola recebe verba destinada para compras de livros do autor escolhido e também para a execução do evento de culminância do projeto, que é a visita do autor na escola.

escritora Heloísa Pires Lima durante o mês de novembro do ano de 2016. Durante o desenvolvimento da proposta, muitas questões surgiram referentes ao livro e também relacionadas às temáticas de valorização do povo negro. Assim, confrontei a turma a pensar como poderíamos participar e colaborar com o evento que receberia a escritora do livro estudado. Dessa conversa, surgiu a ideia de caracterizar alunos como os personagens da história. A escolha desses alunos parte das professoras da turma que viram uma oportunidade de valorizar alunos negros e que, em muitas ocasiões, relataram preconceitos e discriminações. João e Taiane ficaram muito empolgados em participar da atividade, interessados em discutir e conversar sobre as temáticas. A preparação da atividade se deu junto a um professor negro da escola e que emprestou a roupa trazida do continente Africano. Nessa ocasião observamos que ele pode dialogar com os alunos sobre essas temáticas, referendando a importância de momentos como esse. Então, conforme a trama da história, João representou o guerreiro Achanti, e a aluna Taiana representou Nyame, a divindade. No dia do evento acompanharam a escritora e participaram de rodas de conversa e discussão sobre a história que aconteceu com as demais turmas da escola.

Ao tratar do sentido da alfabetização nesse campo mais amplo, o campo político, volto-me para Paulo Freire, que teve um papel fundamental enquanto educador brasileiro em disseminar a função primeira da alfabetização, como promotora da emancipação. Freire (2015) contestava a ideia de que a alfabetização fosse tratada como um processo puramente mecânico dos fundamentos das letras e das palavras; ele defendia a alfabetização como “a relação entre os educandos e o mundo, mediada pela prática transformadora do mundo” (p.120), que acontece exatamente no ambiente social mais geral em que esses sujeitos transitam. Por isso, entendo que a alfabetização precisa fazer sentido e ter relação com a realidade onde estão inseridos esses sujeitos e o papel que desempenham na sociedade. Nessa direção, também aqui confronto esses fundamentos com as concepções de Educação de Tempo Integral, apresentadas no capítulo anterior, uma vez que tais concepções trabalham com a ideia de desenvolvimento dos sujeitos em suas múltiplas potencialidades, entendendo aqui a alfabetização como uma dessas dimensões e como primordial nesse processo.

Conforme afirma Giroux (2015, p. 70), “os professores precisam desenvolver práticas educativas em que alunos e professores se comprometam uns com os outros

como agentes de culturas semelhantes/diferentes”. Sendo assim, é fundamental considerar os conhecimentos teóricos que envolvem o processo de alfabetização, aliado ao conhecimento dos sujeitos que estão inseridos e merecem ter seus direitos atendidos.

Em termos de registro e organização do planejamento pedagógico, com o propósito de garantir os direitos de aprendizagem às crianças, a sequência didática foi uma das modalidades por nós adotadas. No caderno 06 da Unidade 1, a sequência didática é definida como:

[...] um procedimento de ensino, em que conteúdo específico é focalizado em passos ou etapas encadeadas, tornando mais eficiente o processo de aprendizagem. Ao mesmo tempo, a sequência didática permite o estudo nas várias áreas de conhecimento do ensino, de forma interdisciplinar (BRASIL, 2012, p. 27)

A sequência didática foi, portanto, um dos procedimentos utilizados ao longo dos três anos e que possibilitava a integração dos turnos, uma vez que organizávamos as atividades entre as duas professoras referência. Um exemplo de sequência desenvolvida pode ser encontrada no livro “Docência e Planejamento: Ação Pedagógica no Ciclo de Alfabetização” (NÖRNBERG, MIRANDA e PORTO, Porto Alegre, 2018), por mim elaborada, intitulada “[Prática Pedagógica em Turma de Educação Integral](#)”. O relato traz em detalhes a experiência da sequência didática intitulada como “Eu, minha escola, minha história”, desenvolvida ao longo dos meses de março e abril do ano de 2015, quando a turma estava no 2º ano. Foi uma sequência bastante significativa para os alunos, uma vez que trabalhou com a história da escola, as questões de identidade, noções de tempo, entre outros assuntos.

Para esboçar essa relevância, evoco aqui a fala de uma aluna no grupo focal em que foi solicitado que citassem coisas/atividades/momentos que gostaram ao longo dos três anos: “Gostei daquela atividade que a gente tinha que escolher um lugar da escola e a gente tirava foto do lugar “ (Taiane, 2018). Taiane refere-se a uma das atividades que solicitava aos alunos escolher um espaço da escola para fotografar e que fazia parte de uma das etapas da sequência didática referida.

Associado ainda ao princípio destacado por Giroux (2015, p.70), os cadernos do PNAIC apresentam outras temáticas que saliento aqui por entender como essenciais na prática de alfabetização, são elas: a ludicidade, a heterogeneidade e a integração de diferentes áreas de conhecimento e a avaliação.

Utilizar a ludicidade como um tema norteador para os planejamentos das aulas sempre foi um dos objetivos comuns aos professores e equipe diretiva, pois, entendíamos que era um caminho profícuo para desenvolver a aprendizagem e ao mesmo tempo possibilitar outras formas de interação e uso do tempo. É possível encontrar nos cadernos da unidade 4 dos três anos o enfoque dado à ludicidade, pois de acordo com o caderno do ano 1 (BRASIL, 2012, p. 6) “as atividades lúdicas possibilitam que as crianças reelaborem criativamente sentimentos e conhecimentos e edifiquem novas possibilidades de interpretação e de representação do real”, ou seja, o brincar é essencial para o desenvolvimento das atividades intelectuais da criança. Dessa forma, a intenção de sustentar a pertinência de trabalhar com o conceito de ludicidade atravessado no processo de alfabetização acontece porque, além de gerar prazer, desenvolve o aprendizado dos conhecimentos escolares sob outra perspectiva: “promovendo a interação e a simulação de situações de vida em sociedade” (BRASIL, 2012, p. 6). O maior desafio durante a implementação da proposta, sem dúvida, foi pensar e organizar espaços que possibilitassem o desenvolvimento de brincadeiras e jogos, o que vai ao encontro do que fala o Diretor João Willy:

Eu acho que, assim, o ponto negativo é que a escola hoje não tem o espaço adequado, espaço físico adequado pra ficar, digamos como no nosso caso, 10h com uma criança ou um jovem adolescente, né? Oferecendo uma área de lazer adequada, uma área de esporte, uma área, enfim que as crianças pudessem ter um momento, vamos dizer assim, de relaxamento. Até salas de jogos... eu cito algumas ideias que eu tive, mas que infelizmente pela exiguidade do espaço físico da nossa escola não foi possível e isso sim foi um ponto negativo que a gente inventava, vamos dizer assim, situações para as crianças poderem se divertir. (JOÃO WILLY, fevereiro de 2020).

Em consonância a isso, observo na explanação do grupo focal, no próximo capítulo, que essa constatação é evidenciada também pelos alunos, ou seja, a falta de espaços para proporcionar momentos mais lúdicos sempre foi um desafio em nossa escola. Para tentar criar esses espaços, era necessário inventar e adaptar.

A ludicidade era inserida no meu planejamento de duas formas: o brincar dirigido e o brincar livre. A forma como desenvolvi essa temática ao longo dos anos foi relatada num dos capítulos do livro “Estudos sobre Aquisição de Escrita, Formação Docente e Práticas de Alfabetização” (NÖRNBERG et al., 2020), intitulado “Letramento e Ludicidade no projeto Alfabetização e Educação Integral: possibilidades e desafios” (WESTPHAL, 2020).

A seguir, é possível observar alguns desses momentos:

Figura 31 - Jogos em aula



Fonte: Documentação Pedagógica da autora (2014)

Figuras 32 e 33– Brincadeiras em aula





Fonte: Documentação Pedagógica da autora (2014)

Figuras 34 e 35 – Jogos coletivos





Fonte: Documentação Pedagógica da autora (2015)

Figura 36– Elaboração de jogo



Fonte: Documentação Pedagógica da autora (2016)

Figuras 37, 38 e 39 – Gincana das cores



Fonte: Documentação Pedagógica da autora (2016)

Nessas figuras, as propostas foram de jogos e brincadeiras que estavam relacionados com os conteúdos do planejamento da semana. Na figura 31, a aluna foi desafiada a sequenciar os números de 1 a 10 utilizando uma bolita. Esse jogo foi construído com o objetivo específico para essa aula com o intuito de trabalhar com a sequência numérica e o reconhecimento do numeral. Esses objetivos estavam inseridos no planejamento do 1º ano, em 2014. Já nas figuras 32 e 33, ainda em 2014, a sala de aula foi “adaptada” para uma brincadeira envolvendo o corpo e relacionado com a sequência numérica. Nas figuras 34 e 35, os alunos foram desafiados a jogar “As duas mãos” e “Nunca 10”, jogo que está no Caderno “Jogos na alfabetização matemática” do PNAIC (BRASIL, 2014). No primeiro jogo foram trabalhados a ampliação do campo numérico e o valor posicional dos números; no segundo, o

sistema de numeração decimal, composição e decomposição de números. Em ambas, as situações se referem a conteúdos desenvolvidos ao longo do ano de 2015, quando a turma estava no 2º ano. Na figura 36, temos um jogo da memória elaborado pelos próprios alunos, a partir da temática alimentação, desenvolvida numa sequência de atividades no ano de 2016, quando estavam no 3º ano. Por fim, ainda de forma dirigida, temos as figuras 37, 38 e 39 que remetem a algumas das tarefas da Gincana da Cores, realizada em 2016, com diferentes tipos de atividades, envolvendo equilíbrio, como na figura 38. Perguntas e resposta com questões trabalhadas ao longo do ano e a criatividade, como na figura 39, em que os grupos foram desafiados a criarem um sanduíche. É possível constatar nesses exemplos que a ludicidade foi trabalhada de forma dirigida com propósitos específicos e definidos dentro do planejamento e a partir de conteúdos curriculares.

A seguir, veremos as figuras que mostram a ludicidade num contexto mais livre:

Figuras 40 e 41 - Jogos livre



Fonte: Documentação Pedagógica da autora (2015 e 2016)

Figuras 42, 43, 44 e 45 – Brinquedo livre







Fonte: Documentação Pedagógica da autora (2015 e 2016)

Nas Figuras 40 e 41, temos momentos de jogo livre em que eram disponibilizados jogos de diferentes temáticas e os alunos podiam escolher o que jogar. É possível observar na figura 41 jogos de tabuleiro “gigante” e que foram adquiridos com o propósito de ter mais uma opção para alunos que ficavam tanto tempo na escola. É preciso, porém, ressaltar que esse tipo de material só era possível manipular em uma sala com espaço amplo. Por isso, não era a qualquer hora e momento que poderíamos realizar esse tipo de atividades; era necessário, primeiro, agendar a sala propícia para esse fim. Nas figuras 42 a 45, os alunos estão em momentos de brincar livre. A ideia foi disponibilizar momentos ao longo da semana em que os alunos poderiam escolher brinquedos e se divertirem de forma “livre”, sem um objetivo específico e relacionado a qualquer conteúdo. Esses brinquedos foram adquiridos através de doações de familiares e, no caso das massinhas de modelar, foi adquirido por mim para esse fim.

Os momentos de brincar livre sempre foram os de muita expectativa para os alunos e, no caso da figura 45, em que estão finalmente no pátio, o horário era de um período semanal e organizado pela coordenação. Como podemos observar na figura 43, os alunos precisavam “adaptar-se” a um espaço escasso da sala de aula em que dividiam com classes e cadeiras seus momentos de brincadeira.

Uma outra forma que encontrávamos para possibilitar outros espaços aos alunos eram as saídas de campo, que ora estavam relacionadas ao planejamento e

ora eram saídas com o propósito único da diversão. Nas imagens a seguir podemos observar alguns desses momentos:

Figuras 46, 47, 48, 49, 50 e 51 – Passeios







Fonte: Documentação Pedagógica da autora (2014, 2015 e 2016)

Nas figuras 46 e 47, as saídas tinham objetivos específicos. Na figura 46, os alunos assistiram à peça “O Mágico de Oz”, em 2014. Já na figura 49, os alunos fizeram uma caminhada pelo bairro da escola em que precisavam analisar a presença de lixo, pois essa temática estava presente no conteúdo programático da turma A31, em 2016. Nesse mesmo ano, conforme mostra a figura 50, os alunos visitaram o Jardim Botânico de Porto Alegre com o objetivo de observar e analisar as plantas ali presentes. Nas figuras 47, 48 e 51 temos saídas mais “livres”: passeio à feira do livro de Porto Alegre, visita ao Parque Getúlio Vargas em Canoas e saída até o Parque Germânia em Porto Alegre.

Evidencio, no entanto, que essa relação de atividades acima descrita estava presente no meu planejamento semanal enquanto professora referência do turno da manhã e que, intercalados a esses momentos, os alunos tinham fixo no horário outras aulas, como dança e customização, como é possível observar no quadro de horários a seguir ilustrado:

Figura 52: Quadro de atividades e horário: turma A21, 2015.

ESCOLA MUNICIPAL PEPITA DE LEÃO
INTEGRAL

NOME: ASHLEY VITÓRIA RODRIGUES DE FREITAS DA SILVA

TURMA: A21 IDADE: 8

PROFESSORES: LETÍCIA, JULIANO, CLEUSA, JAMAINA, TÂNIA
ARIANA, VERA, LUCAS HORÁRIO SEMANAL: EDUARDO

HORÁRIO	SEGUNDA - FEIRA	TERÇA - FEIRA	QUARTA- FEIRA	QUINTA- FEIRA	SEXTA- FEIRA
8H ÀS 8H45MIN	ADRIANA	LETÍCIA	ADRIANA	CLEUSA	LETÍCIA
8H45 ÀS 9H30	ADRIANA	LETÍCIA	ADRIANA	CLEUSA	LETÍCIA
9H30 ÀS 10H15	VERA	LETÍCIA	LETÍCIA	CLEUSA	LETÍCIA
10H15 ÀS 11H	JULIANO	JULIANO	LETÍCIA	LETÍCIA	JAMAINA
11H ÀS 12H	TÂNIA	LETÍCIA	LETÍCIA	LETÍCIA	JULIANO
12H ÀS 13H15	TÂNIA	TÂNIA	TÂNIA	LETÍCIA	EDUARDO

Fonte: Documentação Pedagógica da autora- Portfólio de aluno – 2014.

Nessa figura temos um quadro de horário preenchido pela aluna Ashley e que foi colado em seu portfólio, como um instrumento de apoio para que os alunos pudessem se organizar quanto a rotina no turno da manhã, que era composta por diferentes professores e que trabalhavam com diferentes temáticas, como é o caso da professora Adriana, que desenvolvia aulas de ballet, e a professora Vera, que ministrava aulas de robótica.

Portanto, entendo que a rotina da proposta desenvolvida ia muito além do meu planejamento enquanto professora referência; porém, para delimitar a abordagem deste estudo, considerando a rotina escolar de professora e pesquisadora, optei por descrever e analisar a prática relacionada ao processo da alfabetização e, assim, fixar a pesquisa a partir de meu olhar e dos demais sujeitos da pesquisa.

Ademais, sabemos também que cada criança quando entra na escola traz consigo diferentes experiências que serão compartilhadas com o restante do grupo. Em razão disso, é preciso ter consciência e entendimento que nunca teremos uma turma homogênea e, dessa forma, levar em conta a heterogeneidade dos conhecimentos e a diversidade dos indivíduos que ali estão é primordial quando pensamos na prática educativa. No que concerne à alfabetização, os cadernos do

PNAIC tratam dessa temática no caderno da unidade 7 (BRASIL, 2012), instigando essa consciência, o que verificamos na seguinte passagem:

É inevitável encontrarmos heterogeneidade nos níveis de conhecimento dos estudantes, não só no primeiro ciclo, como em todas as etapas da escolarização. Exatamente porque as pessoas humanas são únicas, mesmo que criássemos, artificialmente, uma turma de alfabetizandos começando o ano letivo com níveis de conhecimento muito semelhantes (no que diz respeito à língua escrita e à sua notação), pouco tempo depois iríamos nos defrontar com a visível diferenciação nos conhecimentos agregados por aqueles alunos, na mesma área de linguagem. (BRASIL, 2012, p.7. Caderno da Unidade 7, ano 3)

Além disso, o caderno da unidade 7, do ano 2 (BRASIL, 2012, p. 6), considera que “a interação entre crianças com diferentes níveis de conhecimento em uma mesma atividade pode ser promotora de aprendizagens diversas”, não deixando de enfatizar que em alguns momentos se faz necessário propor atividades diversificadas, respeitando o nível do aluno, ou seja, é indispensável buscar diferentes meios para ajudar na aprendizagem dos alunos, considerando as diferenças apresentadas por cada um.

Levando em consideração essa diversidade de níveis no ciclo de alfabetização e a itinerância das crianças, quando surgia uma vaga na turma integralizada, decidíamos contemplar um aluno da turma regular que apresentasse dificuldade em seu processo de alfabetização. Tomávamos essa decisão pois entendíamos que a proposta de Turno Integral era uma oportunidade, um espaço a mais de estímulo e aprendizagem para desenvolver outras habilidades que não estavam relacionadas diretamente à alfabetização, mas que possibilitavam a esse aluno o seu desenvolvimento, valorizando assim a estima do aluno e contribuindo para a sua motivação.

Além disso, os alunos com dificuldades eram inseridos no Laboratório de aprendizagem¹³, um espaço em que a professora, com um grupo de no máximo seis alunos, organizava um planejamento visando as dificuldades desses alunos. Essas ações colaboravam para sanar dificuldades individuais dos alunos sem desconsiderar

¹³ O Laboratório de Aprendizagem surgiu nas escolas municipais juntamente com a proposta do ciclo, na década de 1990. Levando em conta que o ciclo partia da ideia de progressão das aprendizagens, o Laboratório de Aprendizagem foi um espaço criado para que alunos com mais dificuldades tivessem um espaço diferenciando. A ideia inicial era de que o professor responsável por esse espaço tivesse formação em psicopedagogia.

o quanto a variedade de conhecimentos e níveis de aprendizagem presentes nessas turmas favoreceram a aprendizagem e o desenvolvimento de práticas mais plurais.

Por último, nos Cadernos das unidades 6, nos três anos, o PNAIC provoca professores e demais envolvidos com o processo de alfabetização a considerar as diferentes áreas do conhecimento no processo de alfabetização, como vemos no caderno da unidade 6, ano 1:

A reflexão em torno dessa interdisciplinaridade aponta para a necessidade de um esforço coletivo dentro da escola para que se aprenda a organizar os tempos pedagógicos de forma a se estabelecer prioridades que atendam às crianças, seus interesses e curiosidades em torno dos diversos cantos do saber (BRASIL, 2012, p.10)

Dessa forma, o planejamento precisa ser realizado levando em consideração o que as crianças sabem em relação às diferentes áreas do currículo (Ciências Sociais, Ciências Naturais, Noções Lógico-Matemáticas e Linguagens), prevendo assim diversas experiências que possibilitem a conexão dessas diferentes áreas com a aprendizagem do SEA, sem deixar de ponderar que as escolhas temáticas sejam relevantes para a vida das crianças, valorizem os conhecimentos prévios destes, estimulem à reflexão, promovam situações de interação, favorecendo a sistematização do conhecimento e a diversificação de estratégias didáticas (Caderno da Unidade 6, ano 2, BRASIL, 2012, p.7), pois é indiscutível que as práticas de alfabetização devam levar em conta a vivência que o aluno tem, bem como a realidade social em que a criança vive. A separação das aprendizagens escolares da vivência cotidiana dos alunos transforma o processo de alfabetização em um processo doloroso e difícil para muitas crianças. Sobre isso, Carvalho explicita:

Quando o ensino das primeiras letras é muito dissociado dos usos da leitura na vida social, muitas vezes o aluno conclui que se aprende a ler e a escrever para passar de ano e para copiar os dados pela professora. No entanto, se a alfabetização for conduzida de forma a demonstrar que a leitura e a escrita têm função aqui e agora, e não apenas num futuro distante, é provável que o indivíduo se sinta mais motivado para o esforço que a aprendizagem exige (2010, p. 14).

Em uma turma de alfabetização o professor deve estar em constante postura de observação para poder detectar quais são as maiores necessidades e, assim, selecionar, planejar e integrar os conteúdos e os tipos de atividades que a turma mais necessita naquele momento, em acordo com os interesses dos alunos envolvidos. Partindo dessa premissa, cada ano-ciclo apresentou particularidades, necessidades e formas de organização diferentes e que foi preciso levar em conta na hora do

planejamento. Na próxima seção, trago algumas considerações sobre cada ano. São aspectos que demonstram a preocupação em responder às demandas conforme as exigências daquele ano-ciclo ou idade de alunos.

4.3 Demandas e exigências: implicações para o planejamento

Em 2014, com a turma A11, tive a parceria da professora Cleusa. O fato de já termos estabelecido uma parceria em anos anteriores e de juntas participarmos da formação do PNAIC, contribuiu bastante para que estabelecêssemos uma boa relação e articulássemos o nosso trabalho com as turmas de 1º ano, respeitando as necessidades específicas de crianças de 6 anos, pois algumas delas não tinham experiência escolar anterior. Primeiramente, ressalta-se que a sala de aula destinada às turmas de 1º ano em nossa escola tem uma configuração arquitetônica bastante diferente das demais: são duas salas de aula destinadas as turmas de 1º ano e à turma do Jardim B (que funciona no turno da manhã, inverso à turma A12, uma turma de 1º ano que tem o funcionamento somente à tarde); as duas salas dividem um banheiro que fica entre elas. O formato das mesas é em grupos, ou seja, os alunos não têm classes individuais e, além disso, a sala de aula tem vários espaços com brinquedos e jogos à disposição. Entendo que esse formato colaborava para que os alunos circulassem mais pela sala e tivessem um ambiente mais livre, proporcionando, em alguns momentos, uma organização mais profícua ao trabalho coletivo e às questões lúdicas, tão necessárias nessa fase. As figuras 32 e 33, apresentadas anteriormente, mostram alguns desses detalhes da sala da turma A11.

Para dar início ao trabalho, juntas organizamos um roteiro de entrevista realizado com famílias para melhor conhecer particularidades das crianças, ouvir sobre gostos, manias, dificuldades e também os anseios e expectativas quanto à escola. Foram entrevistas realizadas por nós, professoras referência, na escola e em horário pré-agendado. Às entrevistas compareceram mães, avós e/ou os pais, e tiveram duração média de trinta minutos, dependendo da disposição da família em contar e conversar sobre a criança. Além disso, realizamos uma avaliação diagnóstica geral para sabermos os conhecimentos prévios desses alunos e no futuro podermos analisar sua evolução. Foi uma avaliação realizada no mês de março, início do ano, por mim e a colega Cleusa, e tinha como foco as questões da linguagem. Foi uma

avaliação individual em que os alunos saíram do ambiente coletivo; com alguns foi possível realizar no mesmo momento em que se realizava a entrevista com as famílias. Ao final do trimestre foi bastante importante termos essa avaliação para mostrarmos tanto para os alunos como para as famílias a evolução e os conhecimentos desenvolvidos naquele período. É importante destacar que esses instrumentos estavam inseridos no planejamento e que juntamente com outras ferramentas de avaliação sistemática, como o acompanhamento diário do aluno, fazia parte de um *continuum*, o que demonstra que não era uma mera formalização, mas apenas uma parcela do conjunto de ações que compunham a avaliação. Esses documentos podem ser visualizados nas figuras a seguir:

Figura 53 – Roteiro de entrevista

ENTREVISTA - A10	
ALUNO (A): _____ TURMA: _____	7. EM QUE HORÁRIO... DORME? _____ ACORDA? _____
PROFESSORA: _____	8. COMO A CRIANÇA REAGE QUANDO CONTRARIADA? _____
DATA DE NASCIMENTO: ____/____/____	9. COMO A FAMÍLIA IMPÕE LIMITES? _____
NOME DO PAI: _____	10. A CRIANÇA TEM ALGUMAS TAREFAS EM CASA? QUAIS? _____
PROFISSÃO: _____	11. COSTUMA BRINCAR MAIS TEMPO: () SOZINHO () ACOMPANHADO. DE QUEM? _____
TELEFONES: _____	12. COSTUMA GUARDAR SEUS BRINQUEDOS E OBJETOS PESSOAIS? _____
NOME DA MÃE: _____	13. QUAIS OS PROGRAMAS DE TELEVISÃO QUE A CRIANÇA ASSISTE? _____
TELEFONES: _____	14. QUE TIPO DE ATIVIDADES DE LAZER A CRIANÇA TEM? _____
A mãe trabalha fora? () Não () Sim, no horário _____	OUTRAS INFORMAÇÕES RELEVANTES: _____
A criança fica aos cuidados de _____ durante este período.	_____
Nº DE IRMÃOS: _____ IDADE: _____	_____
_____ IDADE: _____	_____
_____ IDADE: _____	_____
ENDEREÇO: _____	ASSINATURA DO RESPONSÁVEL _____
1. JÁ ESTEVE NA ESCOLA OU CRECHE? _____	DATA DA ENTREVISTA: ____/____/____
2. COM QUEM A CRIANÇA MORA? _____	
3. QUEM PODE BUSCAR A CRIANÇA? _____	
TELEFONE PARA CONTATO: _____	
4. TEM ALGUM PROBLEMA DE SAÚDE? _____	
5. FAZ USO DE ALGUM MEDICAMENTO CONTÍNUO? QUAL? _____	
6. É INDEPENDENTE? _____ DORME SOZINHO (A)? _____	
MAMADEIRA? _____ CHUPA BICO OU DEDO? _____	

Figuras 54 e 55 - Avaliação diagnóstica de linguagem

ALUNO: KARL TURMA: A11

1) ESCREVA SEU NOME:
KARL

2) IDENTIFIQUE:
LETRAS: SIM () NÃO (x)
SÍMBOLOS: SIM () NÃO (x)
NÚMEROS: SIM () NÃO (x)
SINAIS DE PONTUAÇÃO: SIM () NÃO (x)

3) IDENTIFIQUE QUAIS LETRAS?
A, D, U, C as primeiras letras
E, J, B, C e a letra inicial do nome (K)

4) ESCREVA AS LETRAS DO ALFABETO QUE A PROFESSORA VAI DITAR:
Não reconheço E, R, M

E	A	K	R	M																
---	---	---	---	---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

5) IDENTIFIQUE AS PALAVRAS:
PERNILONGO ()
BOI (x)
FORMIGA ()

6) ESCREVA NAS LINHAS ABAIXO AS PALAVRAS QUE SUA PROFESSORA DITAR:
A) O
B) A
C) S
D) AA
E) AO
F) _____

7) Pinte só o que é letra:

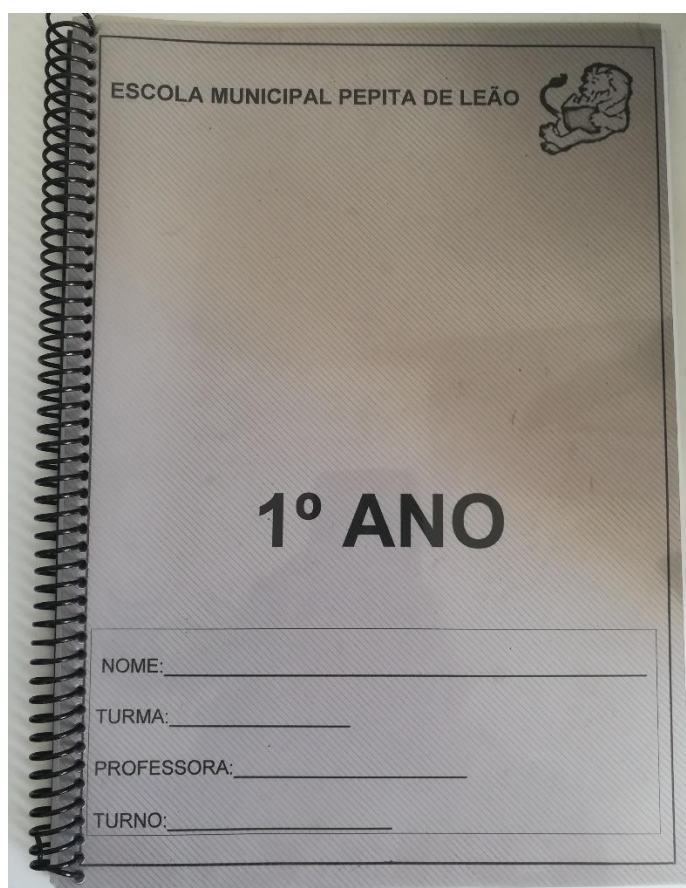
A	6	7
H	GATO	N
3	P	C

8) ESCREVA AS PALAVRAS QUE A PROFESSORA DITAR:
A- A
B- AO
C- EL
D- _____
E- AOK

Fonte: Documentação Pedagógica da autora (2014)

De início, elaboramos juntas um caderno para ser usado no primeiro semestre e que tinha como objetivo adaptar os alunos a um material com linhas e que pudesse desenvolver as questões relacionadas à motricidade fina, noções espaciais, organização da folha, tamanho da letra entre outras e, após, partimos para o caderno convencional. Algumas características do material que produzimos: o caderno iniciava com folhas em branco, depois vinham folhas com linhas grossa e, por fim, folhas com linhas médias, além de ter algumas partes com calendário e folhas quadriculadas. O caderno foi utilizado até agosto, quando se realizou uma festa do caderno e a partir daí começamos a fazer uso de um caderno escolar padrão.

Figuras 56 e 57 – Caderno e Foto da festa do Caderno



Fonte: Documentação Pedagógica da autora

Juntas planejávamos como iríamos distribuir as atividades ao longo do dia. Destaco aqui um outro dado importante: eu trabalhava com a turma A11 no turno da manhã e essa turma seguia à tarde com a professora Cleusa. Além disso, no turno da tarde, eu trabalhava com a turma A12, uma turma de 1º ano também, porém com o horário habitual do turno regular. Entendo que o fato de eu trabalhar com uma turma do mesmo nível à tarde colaborou para que eu pensasse no planejamento com a professora Cleusa e percebesse demandas e necessidades e ainda observasse o quanto os alunos que se mantinham o dia inteiro na escola demonstravam um melhor desenvolvimento cognitivo e estímulos para a aprendizagem da escrita e da leitura, especificamente, e também em geral.

Assim, iniciamos o ano com algumas combinações: eu trabalharia com atividades mais lúdicas, a partir de jogos e brincadeiras, e não usaria caderno. Já a professora Cleusa iniciou o ano letivo utilizando com os alunos o caderno adaptado mencionado anteriormente. Ressalta-se aqui que apesar de termos uma vontade pedagógica em acabar com a lógica de turnos e acabar com a ideia de que atividades sistematizadas são mais importantes que as demais, o que vemos aqui com essa combinação inicial é que “há uma resistente cultura docente” (ARROYO, 2000, p. 19) e que o entendimento de que era necessário uma divisão no tipo de atividades ainda regia nossos planejamentos. Entendo que esse tipo de organização acontecia com o intuito de evitar que os alunos fossem expostos em demasia às atividades de sistematização e que exigem do estudante um maior grau de concentração. Assim, pensar que em um turno teriam atividades mais lúdicas e no outro mais sistematizadas, nos dava uma “certeza” de que não estaríamos fazendo “mais do mesmo”. Essa percepção ultrapassava a lógica dos professores e chegava na comunidade que, em alguns momentos, trazia o filho somente no turno da tarde e, quando questionados (cobrados) pelo Serviço de Orientação Educacional, respondiam: “ah, é que no turno da manhã, eles só brincam, né? Então se for pra faltar, tem que ser pela manhã”. Esse tipo de discurso sempre foi contestado pela direção e por nós, professores. Ao longo dos três anos, a comunidade foi se convencendo e se apropriando da proposta e esse tipo de situação praticamente não acontecia mais nos anos seguintes.

Como comentado anteriormente, no início, quando iniciei o trabalho no Turno Integral tinha muita dificuldade em pensar um planejamento que saísse fora da lista

de conteúdos e do planejamento anual da turma; porém, com o tempo, apesar de ter que me reinventar nos planejamentos diários, percebi que eu tinha objetivos específicos e um plano traçado, ou seja, junto com a professora Cleusa, eu sabia o que era necessário para complementar e contribuir com a alfabetização daqueles alunos.

A realização do planejamento sempre foi um desafio para mim, pois, precisava contemplar as questões relacionadas à alfabetização, mas também pensar no desenvolvimento integral desses estudantes. Muito do que eu planejei ao longo dos três anos surgiu durante as discussões realizadas nas formações do PNAIC, dos estudos e trocas com colegas docentes no âmbito do projeto Obeduc-Pacto/UFPel e das observações e conversas que eu fazia para captar o interesse dos estudantes.

A experiência do ano de 2014, com suas dificuldades e desafios, foi importante para delinear a proposta para o ano seguinte. Em 2015, quando a turma estava no 2º ano, reestabeleci uma parceria com professora Anameri. Digo reestabeleci porque já tínhamos trabalhado juntas em anos anteriores. O fato de compactuarmos com visões pedagógicas e de termos uma afinidade pessoal colaborou muito para a realização do nosso trabalho. De imediato, iniciamos realizando nossos planejamentos em conjunto, tentando fazer com que a aula que ocorria pela manhã fosse um complemento da aula do turno da tarde e vice-versa. Assim, de forma a organizar o material e as atividades desenvolvidas pela manhã, combinamos que os alunos utilizariam um portfólio. A escolha de um portfólio e não um caderno com linhas padrão deu-se por entendermos que seria exaustivo para os alunos a utilização de um caderno durante os dois turnos. Com o uso desse material, as crianças puderam visualizar de uma forma mais dinâmica e cronológica o trabalho desenvolvido. Ademais, esse portfólio seguiria com os alunos no ano seguinte. Apesar de estarmos sempre em busca de estruturar nosso planejamento em conjunto, entendo que a forma de registro persistia com a lógica de “turnos”.

O fato de ter trabalhado com a turma ao longo de 2014 e de os alunos, em sua maioria, terem tido um convívio constante (o dia inteiro) trouxe muitos benefícios inerentes às relações que construíram. Como exemplo dessa constatação, destaco um trecho de uma anotação: “Hoje, durante o brincar livre, percebi o quanto a relação já estabelecida em 2014, facilita os momentos lúdicos, pois sabem conversar e resolver os conflitos” (Caderno de Anotações da autora, 2015).

Dadas as resoluções iniciais, percebemos de imediato duas coisas: a mudança do formato da sala de aula e o aumento do número de alunos (na A11 eram 25, agora eram 28) afetou a turma e deixou-os agitados inicialmente. Em conversas paralelas, Anameri comentava o quanto percebia que estavam cansados à tarde. Assim, foi preciso que fôssemos testando formas de dirimir essas questões. Uma delas foi criar um “cantinho” para o brincar. Também fomos mudando a rotina conforme sentíamos a turma. Dessa forma, as conversas diárias “de corredor” eram fundamentais para que eu pudesse informar a colega sobre como as coisas haviam funcionado até aquele horário ou como determinados alunos estavam naquele dia. Esse tipo de movimento colaborou bastante para um melhor funcionamento do nosso planejamento. Para demonstrar essa sintonia, trago aqui um excerto retirado de minhas anotações:

Hoje retomando o tema trabalhado na semana passada e inserindo os alunos novos e os que haviam faltado, percebi que já estão relacionando as atividades desenvolvidas no integral com as atividades realizadas no “outro turno”, pois ao questionar os alunos sobre o que fizemos sobre a temática “escola”, uma aluna respondeu que haviam feito a mochila da Camila com os sentimentos que ela trazia para a escola. Nesse momento, uma outra aluna, disse: - Mas, isso a gente fez com a sora Anameri!”. Nesse momento conversei com a turma sobre a interação dos dois momentos e como eu a professora Anameri nos organizávamos para trabalhar os mesmos temas com eles. (Caderno de Anotações da autora, 2015).

Outro dado interessante de destacar era a percepção de Anameri com relação à motivação dos alunos, o que ela ressalta em seu texto: “[...] eram ativos, participativos e críticos. Sentia que eles se apropriavam do seu processo de aprendizagem” (Texto 2, professora Anameri, 2019). É possível identificar essas características como constantes nas Turmas Integralizadas que vieram posteriormente a essa, ou seja, não se tratava de uma particularidade dessa turma em questão, mas do trabalho que possibilitava essas circunstâncias.

Em 2016, quando a turma estava no 3º ano, firmei parceria com a professora Aline, experiente com turmas desse nível e que me ajudava a pensar a aprendizagem dos alunos, uma vez que era a primeira vez que eu trabalharia com esse ano-ciclo. Conforme fomos superando etapas do processo de alfabetização, mais desafios nos eram impostos. Chegar ao 3º ano correspondia a consolidação de vários direitos de aprendizagem, porém, como mencionado e discutido anteriormente, cada criança é singular e percorre de forma única sua trajetória de alfabetização. Assim, quando

iniciamos o trabalho com a turma A31, a avaliação diagnóstica nos fez perceber que tínhamos alunos, no caso, dois, que ainda não tinham se apropriado de questões iniciais de alfabetização, como a escrita de palavras de forma alfabética. É preciso, porém, evidenciar que esses alunos eram oriundos de outras escolas e que estavam repetindo o 3º ano. Faço essa ressalva para primeiro constatar a importância da permanência da criança na mesma escola, já que os alunos que iniciaram em nossa escola em 2014, e permaneciam em 2016, tinham um quadro satisfatório relacionado à alfabetização, ou seja, conseguiram atingir os objetivos propostos nos anos ciclos anteriores. Entendo que essa questão apresentada, de termos ainda no 3º ano alunos em fase inicial de alfabetização, é um fato constante nas turmas de 3º ano e que, em geral, esses alunos são provenientes de outras escolas. E esse fato se dá, muitas vezes, com crianças que tem uma grande itinerância, percorrendo, muitas vezes, mais de três escolas ao longo de um ano escolar. A constância e o vínculo afetivo são premissas para um bom desempenho escolar, portanto, tais alunos foram prejudicados por uma organização e dinâmica social que não levam em conta essas necessidades. Reitero ainda que, conforme dito anteriormente, esses alunos foram inseridos na turma integralizada como forma de tentar sanar as dificuldades apresentadas.

Além dessas questões pontuais referentes à aprendizagem, focalizo aqui mudanças referentes ao comportamento da turma. Neste momento de sua escolarização, eles estavam maiores, fisicamente; alguns interesses começavam a mudar e os planejamentos precisavam se adaptar a essas mudanças. As apresentações orais e participações coletivas se mostravam mais “tímidas” aqui. Apesar disso, sempre reivindicavam os momentos de brincar e o lúdico livre e a hora do soninho que antes, lá em 2014, geravam algumas dificuldades com esse momento de descanso, agora, já inseridos nesse hábito, faziam questão de ter esse momento mais relaxante.

Por fim, saliento que ao longo dos três anos de desenvolvimento da proposta, as avaliações e acompanhamentos foram de suma importância para irmos delineando o trabalho desenvolvido. Esses acompanhamentos aconteciam principalmente quando nos reuníamos trimestralmente nos Conselhos de Classe, com a presença da Coordenação Pedagógica, do Serviço de Orientação Educacional e demais professores da turma. Eram momentos em que podíamos discutir e refletir sobre as

demandas da turma, mas também, fazíamos ponderações sobre cada aluno. Esse momento de diálogo era documentado como forma de acompanhamento da trajetória escolar de cada estudante. Como exemplo, trago na figura 58 uma ficha de um aluno feita ao longo dos anos em Conselho de classe:

Figura 58 - Ata individual de Conselho de Classe

E.M.E.F. PEPITA DE LEÃO
ATA DOS CONSELHOS DE CLASSE

Nome do Aluno(a): Camilo Rafael Xavier Lima
Matriculado em: _____

ACOMPANHAMENTO DO ALUNO:

Ano e turma, data	Trimestre	Análise quanto aos aspectos cognitivos, comportamentais, emocionais
2004 AN	1º	Quase sil. caprichoso, delicado, muito boa aprendizagem.
2005	1º	Exceção bastante. Última turma. Criança com 10 anos e meio. Gosta das atividades, boa aluno. Não aceita as provocações de colegas.
2005-AP1	1º	Tem potencial, escreve como fala, na matemática lê e escreve, conversa. Está bem. Pega muitas notas das colegas.
	2º	Tem bastante letra. Tem um pouco de dificuldade nas contas, precisa estudar na matemática, tem potencial.
	3º	Melhorou bastante; na letra cursiva faz letras e omite letras, gosta de ler, em matemática está mais segura.
2006-AP1	1º	Curioso, adaptado, muito agitado, se ocupando com outras coisas (brincadeira, masquiagem). Não sistematiza os números até 100.
	2º	Apresenta muitas dificuldades ortográficas, quer fazer rápido e não se preocupa. Está bem.
	3º	Faixa vivência; melhorou bastante, agitado. Continua no L.A.
2007-AP1	1º	Agitado em aula. Por vezes acaba enfiando por falta de atenção, poderia ser uma aluno melhor do que é.
	2º	Bom aluno, mostrou crescimento durante o trimestre, mas precisa se concentrar mais. Dificuldade maior para estruturar textos e na matemática.
	3º	É bastante interessado, mas precisa estudar mais. Dificuldades principalmente em português. L.A.

Fonte: Documentação Pedagógica da Autora

A descrição proposta para esse capítulo veio atravessada do meu olhar, enquanto professora e pesquisadora. Também fiz referências a conceitos e autores que embasaram e perpassaram a proposta desenvolvida. Dessa forma, apresentar as concepções específicas que permeiam o processo de alfabetização e que guiaram a construção da proposta, confrontadas com o que aconteceu na prática, nos faz retomar a concepção de Educação de Tempo Integral que vem sendo desenvolvida ao longo do trabalho. Ou seja, pensar na ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola em turmas do ciclo de alfabetização significa, essencialmente,

refletir acerca das dimensões que abarcam o processo de alfabetização, tanto no que diz respeito ao direito, como no tocante às peculiaridades conceituais envolvidas nesse processo, integrando as ciências sócio-históricas, as ciências da natureza, o mundo das artes, do lazer, dos esportes, da leitura e da escrita, em suas múltiplas manifestações. Em síntese, dimensões que demarcam diferentes “pedagogias”:

Viver a alfabetização/letramento na perspectiva de uma educação integral significa viver todas essas pedagogias, na superação da monotonia, do enclausuramento e da enfadonha lógica da cópia do quadro que só poderia fazer sentido em um tempo remoto, no qual o conhecimento se produzia de forma lenta e restrita em que os recursos didáticos eram precários (ÁVILA, 2012, p. 262)

Desse modo, considerando as inúmeras dificuldades apresentadas, os desafios enfrentados e as demandas que ainda não estavam solucionadas, contrapondo com as benfeitorias explanadas a partir da documentação, dos depoimentos de alunos, familiares e professores, concluo, de forma preliminar, que a proposta estava em contínuo processo de desenvolvimento. Entendo que em 2016, ano em que findou o meu acompanhamento desta turma, ela seguiria em desenvolvimento e o quanto foi proveitosa e importante para as crianças e também para nós, docentes.

Reitero essas observações trazendo a voz de familiares desses alunos, feitos a partir de anotações da pesquisa Sócio-antropológica que realizamos em 2015. Por meio de uma visita à casa de três alunos pertencentes a essa turma, ou seja, inseridos na proposta de Tempo Integral, ao serem questionados sobre o que motivou a escolha de nossa escola, os responsáveis afirmaram: “Foi escolhido porque gostou das atividades, porque tem Turno Integral e o Integral serve para aprender mais” (anotação feita a partir da fala de Ione Rodrigues, avó do aluno Kelven, 2015). “A filha gostou da escola por ter Turno Integral, a filha não precisaria do Integral, mas a filha quer estar lá” (anotação feita a partir da fala de Sônia Cristina, mãe da aluna Emannuelle). “A avó escolheu o Pepita porque é melhor e também por causa do Turno Integral” (anotação feita a partir da fala de Zenaide, avó de Pierre).

Com base nos depoimentos dos responsáveis, pode-se perceber que a proposta trouxe inúmeros benefícios: aproximou comunidade de pais e responsáveis à escola, reduziu a itinerância dos alunos, contribuiu com desenvolvimentos cognitivo e afetivo dos alunos, atenuou os problemas sociais das famílias envolvidas,

possibilitando um espaço seguro onde deixar os filhos e fez da escola um espaço de referência naquela comunidade.

Refletindo acerca do que foi narrado ao longo desse capítulo e retomando a ideia inicial de contar e dissertar sobre uma proposta pedagógica singular, é possível destacar a relevância do trabalho aqui exposto como uma memória pedagógica (MEIRIEU, 2002, p. 281), a qual “atualiza e valida o saber da experiência dos professores para que este não fique confinado ao âmbito particular da prática individual, mas que possa servir de reservatório público de conhecimentos”. Nesse sentido, a prática pedagógica aqui descrita e analisada se constitui como um reservatório de conhecimentos, sem dispor de soluções rápidas e mágicas a partir de elementos singulares e próprios da dinâmica pedagógica, relevando, outrossim, as dificuldades e os meios próprios para enfrentá-las. Nesse sentido, o esforço feito valoriza a ocasião como oportunidade para a invenção pedagógica:

A ocasião, no registro pedagógico, será então esse instante em que se pode urdir uma ação tendo consciência das dificuldades que existem, recorrendo à memória de todos os acontecimentos passados e de todas as informações captadas, até a concentração da energia da pessoa em torno de uma decisão “que concentra mais saberes em menos tempo” e permite produzir efeitos que se tornarão elementos de uma nova situação de partida...Há assim, de algum modo, uma dinâmica na qual o professor insere-se para construir-se a si próprio, ao mesmo tempo que responde às demandas das situações que deve enfrentar (MEIRIEU, 2002, p.271)

Assim, a narrativa composta ao longo deste capítulo e, posteriormente, discutida buscou trazer à tona a consciência das dificuldades existentes através da memória produzida, seja pela documentação pedagógica ou através dos olhares dos demais sujeitos envolvidos. Buscou, também, revelar as decisões realizadas no âmbito da prática, os saberes pedagógicos e a memória da experiência exposta.

No próximo capítulo, amplio a discussão desvendando os olhares dos diferentes sujeitos que participam desse processo de construção da proposta de Educação de Tempo Integral no Pepita.

5. OS OLHARES DESVENDADOS

“Estar no mundo implica necessariamente estar com o mundo e com os outros. (...)os seres humanos mais do que mexem, interferem.”

“Toda operação no mundo envolve uma certa compreensão dele, um saber do processo de operar, uma verificação dos achados que a intervenção produziu e, antes de tudo, os fins que ela se propõe”.
(Paulo Freire, 2015, p. 300)

A discussão proposta para este capítulo atende à questão número três da pesquisa: o que dizem as crianças, suas famílias, seus professores e a direção sobre a proposta desenvolvida? Cada um desses olhares desvenda particularidades e semelhanças, ora distanciando as percepções, ora aproximando-se e, assim, colaboram com a pesquisa evidenciando aspectos que contribuem para responder à questão central deste estudo: De que modo uma proposta de Educação de Tempo Integral pode garantir o direito à educação e à alfabetização? o que será discutido em capítulo posterior.

Os olhares desvendados são das três professoras parceiras, dos dois diretores da escola envolvidos diretamente na proposta e dos oito alunos da turma integralizada, que participaram ao longo dos três anos. Para a realização da pesquisa com esses sujeitos, foram utilizadas as seguintes técnicas metodológicas: elaboração de texto espontâneo, entrevista e grupo focal, respectivamente. A seguir, descrevo e narro como fiz uso desses instrumentos para ouvir os sujeitos envolvidos, destacando quem são e evidenciando seus entendimentos, percepções.

- **Texto das professoras parceiras**

Durante os três anos que acompanhei a turma de Tempo Integral na Escola Pepita, diferentes professores eicineiros trabalharam com a turma. Porém, em cada ano ciclo, dividi a turma com uma professora referência, a qual denominei de professora parceira. A escolha de trazer o olhar dessas professoras aconteceu por elas terem um tempo maior que as demais professoras junto com a turma (ficavam em média 4h diárias com a turma) e, assim como eu, planejavam suas aulas focando na alfabetização. Portanto, eram minhas parceiras também no planejamento e no compartilhamento de ideias para a organização das turmas, enfocando sempre na alfabetização.

Busquei junto a essas professoras-parceiras envolvidas compreender como veem a importância (ou não) do desenvolvimento de uma proposta de Educação Integral em nossa escola e trazer na dissertação seus anseios e expectativas. Para isso, cada professora foi convidada a elaborar um texto espontâneo. A escolha de utilizar esse instrumento decorreu da percepção que esse tipo de escrita, mais voluntária, não definiria o conteúdo e a abordagem dessas professoras, permitindo maior legitimidade desse outro olhar para a pesquisa.

Destaco aqui que o trabalho realizado com cada uma dessas parceiras se desenvolveu de maneira diferente. Não temos na escola e na Rede Municipal de Porto Alegre nenhum estímulo ou formação para o trabalho entre pares. Dessa forma, geralmente, esse trabalho acontece a partir da relação pessoal e afinidades estabelecidas e que, em parte, relaciona-se também com os princípios educacionais e pedagógicos entendidos por cada professor. A minha parceria com essas profissionais foi diferente em cada ano-ciclo, baseando-se nas questões descritas acima, e assim, em determinados momentos, o trabalho foi mais afinado e a comunicação fluía de maneira tranquila; já em outros, o trabalho em conjunto, a parceria, se deu com menos interações e trocas. Entendo que tais percepções aparecem nos textos das professoras, pois observa-se que enfatizam e refletem sobre as questões o Turno Integral de forma diferente. Enquanto Cleusa e Anameri consideram mais as questões relacionadas à aprendizagem, Aline dá um enfoque maior à organização da proposta.

Abaixo segue a íntegra de cada um desses textos:

Figura 59: Texto 1 – Professora Cleusa (2019)

Acredito numa educação em tempo integral que ofereça meios para ampliar a formação dada aos estudantes e melhorar a qualidade de ensino.

Nem sempre é possível manter a unidade pedagógica pelo tempo reduzido de reuniões de planejamento.

Falta espaço e recursos para desenvolver atividades variadas e fora da sala de aula.

Não há nada que garanta o sucesso de uma proposta pedagógica, mas quando pensamos juntos os erros e os acertos, trocando impressões e experiências, vamos construindo novos modelos e aumentando as possibilidades de sucesso no fazer pedagógico.

Muitos são os fatores favoráveis num trabalho desenvolvido por professores "reflexivos" no ensino integralizado. Entre eles podemos dizer que:

- Existe uma maior "conexão" entre os professores, levando a uma sintonia no trabalho em geral. Isso possibilita reorganizar espaços, tempos, conteúdos e práticas pedagógicas. A rotina da criança é pensada e modificada conforme suas necessidades e interesses, colocando o tempo, variando as atividades (mais lúdicas ou mais sistematizadas).

Dessa forma, o aprendizado é "potencializado" e a criança desenvolve suas habilidades num ritmo diferenciado.

O aluno sente o ponto de partida e chegada, e a integração, unidade na prática docente.

- Temos mais condições de avaliar os resultados dessa prática e pensar as mudanças necessárias para chegar de forma efetiva no aluno.

- Provavelmente somos os adultos que eles mais convivem e têm como referência, favorecendo a criação de vínculos afetivos mais significativos e essenciais na relação da criança com o conhecimento e com as pessoas envolvidas no processo.

Para que possamos construir uma educação de qualidade com sujeitos autônomos e comprometidos, os governantes precisam investir em formação e construção de uma proposta que garanta a unidade e a continuidade no ensino-aprendizagem.

Cláudia M. R. P.

14/01/2019

Figura 60: Texto 2 – Professora Anameri (2019)

Minhas observações e experiências com o Projeto da Escola de Turno Integral

No ano de 2015, com 24 anos de magistério, tive a primeira experiência com turmas de Turno Integral (2º ano). No ano anterior (2014), tinha tido a primeira turma de alfabetização (também 2º ano), eles frequentavam o turno da tarde, porém essa turma ainda não havia recebido o trabalho de “alfabetização e letramento” mais sistematicamente, no 1º ano escolar.

A partir deste olhar posso fazer algumas comparações e destacar pontos positivos e negativos da experiência de trabalhar com turma de turno integral.

Essa turma tinha características que me chamavam atenção, eram ativos, participativos e críticos. Sentia que eles se apropriavam de seu processo de aprendizagem. Que estavam tão familiarizados com a escola, que para eles era como se esta fosse a casa deles.

Realmente o objetivo deles era descobrir, aprender, realizar. Em turmas anteriores sentia uma certa apatia, tinham que ser muito estimulados. Nessa experiência quando se lançava um tema a ser estudado as contribuições saltavam, também como já haviam passado o 1º ano juntos possuíam um jeito próprio de se relacionar, se conheciam muito bem.

Quanto ao processo de alfabetização a maioria estava no silábico alfabético e alfabético já em março (em outros anos a maioria dos alunos iniciavam o ano pré-silábico e silábico), algumas raras exceções não haviam atingido esses níveis.

Ao longo do processo houve muito crescimento da turma e o fato de haver uma comunicação com a responsável pelo letramento no turno da manhã contribuiu muito, nós duas procurávamos ter um diálogo sempre mantendo as mesmas combinações e postura diante deles, creio que isso deu muita segurança para a turma.

Como ponto negativo vi que chegava o final da tarde eles estavam exaustos, o que nos fez criar algumas estratégias de manejo. Algumas instalações que não davam um certo conforto a crianças que passavam todo o dia em uma escola, como por exemplo a sala destinada ao sono era muito pequena, o calor das salas no verão era demasiado...

Mas diante da possibilidade de crianças de classes populares terem a quantidade de estímulos que lhe eram oferecidos, considero a experiência muito positiva.

Anaméri Bonotto

Figura 61: Texto 3 – Professora Aline (2019)

Relato de experiência - Integral

Profe Aline Brandalize Schwartzhaupt da Rosa
Turma A31

Sobre o turno Integral na Escola Pepita de Leão, acredito que o formato com duas professoras referências demonstrou ser aquele com mais benefícios ~~para~~ para alunos e professores:

- Para os professores possibilitou tempo para troca de experiências e de continuidade do fazer pedagógico.
- Para os alunos, acredito que contar com duas referências da rede dá mais segurança e percepção de organização do trabalho escolar.

Faço uma ressalva com relação à supervisão do Integral: no momento em que passou a fazer parte da supervisão do 1º ciclo, percebi uma lacuna, pois as demandas são específicas do turno e, em parte, deixaram de ser atendidas. Também o fato de os alunos não mais participarem do L.A. por estarem no turno passou a ser uma desvantagem.

PanAmérica

Ao ler, de maneira geral e inicial, os três textos, percebo que há uma unanimidade na compreensão da importância do Turno Integral para a nossa escola. As três professoras evidenciam ao longo de suas escritas a relevância do projeto e de uma nova organização de tempo e espaço tanto para alunos como para os professores para a realização de um trabalho contudente e de garantia de direitos à nossa comunidade.

Em seguida, evidencia-se uma preocupação das professoras quanto à organização do trabalho/tempo/espaço. Essa preocupação se dá pelo fato de termos discutido e pensado esses temas como primordiais na proposta. E foi a partir da mudança de horário (alargamento da carga horária), do materializar o local onde essas crianças ficariam durante as 8h diárias, de como pensaríamos a carga horária dos professores, que todas as demais questões começaram a surgir. Como é possível observar, essa foi a demanda mais desafiadora e que influenciava diretamente nas demais questões, como é destacado no texto de Anameri quando enfatiza a dificuldade que tínhamos com o espaço físico e que preocupava o andamento da proposta, já que impossibilitava, algumas vezes, que se realizassem atividades mais lúdicas, dinâmicas e de descanso

Ainda dentro da organização da proposta e relacionado à composição das aulas, as professoras corroboram o que foi afirmado no capítulo anterior: a formação da proposta realizada com duas professoras referências trouxe benefícios e contribuiu para a turma de maneira geral. Como afirma Aline (Texto 3, 2019): “para os alunos, acredito que contar com duas referências da rede dá mais segurança e percepção de organização do trabalho”, reforçando que acredita “que o formato com duas professoras referências demonstrou ser aquele com mais benefícios para alunos e professores”. Aline refere-se ao fato de que em outras escolas o turno Integral era formado apenas poricineiros oriundos da parceria da FECl e na nossa proposta poder contar com professores da Rede Municipal era um diferencial.

De igual forma, as professoras demonstram em seus textos que ao longo do desenvolvimento dos planejamentos e das aulas existia uma disposição em ofertar um formato de turno Integral que pensasse no aluno como um todo e que desenvolvesse atividades diferenciadas e complementares, fugindo da lógica única e restrita de sistematização constante. Tais aspectos são elucidados por Aline (Texto

3, 2019): “para os professores possibilitou tempo de troca de experiências e de continuidade do fazer pedagógico”.

Logo, é possível buscar nesses textos a dimensão pedagógica e seus desdobramentos junto a proposta. Referendar uma Educação de Tempo Integral que realmente pensasse no aluno como um todo, com necessidades físicas e emocionais, mas também pensar nesse aluno como um sujeito de “direitos”, era uma constante em nossas discussões. E essas preocupações perpassavam a prática pedagógica, como bem avalia Cleusa (Texto 1, 2019): “Existe uma maior “conexão” entre os professores levando uma sintonia no trabalho geral. Isso possibilita reorganizar espaços, tempos, conteúdos e práticas pedagógicas.”

A professora Cleusa ainda complementa: “Temos mais condições de avaliar os resultados dessa prática e pensar as mudanças necessárias para chegar de forma efetiva no aluno” (Texto 1, 2019). Isto é, pensar a prática pedagógica como um meio de atingir os objetivos da aprendizagem sempre foi uma questão primordial para todos que estavam envolvidos na proposta. Não queríamos apenas ser mais um espaço de “guardar e proteger” a criança. Essa dimensão é também relatada por Anameri (Texto 2, 2019) quando discorre sobre o comportamento dos alunos e destaca que o fato de serem ativos e participativos fazia com que se apropriassem de seus processos de aprendizagem e também quando ressalta que “quando se lançava um tema a ser estudado as contribuições saltavam”. Nesses excertos retirados do texto da Anameri identifica-se o quanto a proposta estimulava os alunos à participação e envolvimento com a aprendizagem. E isso era um diferencial dado pelo fato de estarem numa organização singular e que reverbera no processo de alfabetização em si, como bem avalia Anameri (Texto 2, 2019): “quanto ao processo de alfabetização a maioria estava no silábico alfabético e alfabético já em março (em outros anos a maioria dos alunos iniciavam o ano pré-silábico e silábico), ali algumas raras exceções não haviam atingido esses níveis”. Essas constatações são necessárias para entendermos o quanto foram imprescindíveis o trabalho coletivo e os momentos de discussão e planejamento.

Dessa forma, trazer à tona, de maneira geral, a percepção dessas professoras contribui com o intuito de buscar formas e meios de consolidar, interpretar e discutir os princípios que guiaram a prática pedagógica que aqui se coloca em debate.

Assim, finalizo a apreciação desses “olhares” enfatizando a importância que o compartilhamento, as reflexões coletivas e as vontades pedagógicas como fundamentais para efetivar uma proposta pedagógica. Sem o comprometimento dessas professoras-parceiras isso não seria possível!

- **Entrevista com os diretores**

A entrevista com os diretores surgiu como forma de trazer mais um olhar para pesquisa e, nesse caso, um olhar de alguém que estava na condução da escola e, portanto, tinha uma visão peculiar de todo o movimento da proposta, pois precisavam administrar as questões pedagógicas, organizacionais, financeiras, entre outras, dentro da escola e também articular essas demandas e necessidades em conjunto com a mantenedora, no caso, a Secretaria Municipal de Educação. Atentando para o fato de que a proposta era algo novo no sentido de organização e que partia da escola e não da mantenedora, tais olhares trazem singularidades quando comparados aos demais sujeitos da pesquisa.

Destaco, inicialmente, que os dois diretores entrevistados foram eleitos juntamente com seus vice-diretores de forma democrática, em eleição escolar, conforme previsto em lei.

O professor João Willy esteve na direção de dezembro 2011 até dezembro de 2016. Antes disso, atuava há mais de dez anos como professor de Educação Física da escola. Em razão desse longo tempo de vínculo, tinha construído uma ótima relação com a comunidade escolar e percepções acerca das necessidades e dificuldades dos alunos e responsáveis. Destaco que a proposta aqui descrita e que tinha o objetivo de modificar o formato do Turno Integral ocorreu na gestão do professor João Willy que, em conjunto com a equipe pedagógica e demais professores, via fragilidades na organização do Turno Integral, desenvolvidas até então em nossa escola (2011 a 2013), como poderemos constatar na entrevista realizada.

A professora Cristina Cattaneo assume a direção da escola logo após o fim da gestão do professor João Willy, em dezembro de 2016, e permanece até janeiro de 2020. Assim como o diretor anterior, a professora Cristina tinha um ótimo vínculo com a comunidade escolar, já era professora naquela escola há 21 anos e, antes de assumir a direção, atuou como professora dos Anos Iniciais, professora do Laboratório de Aprendizagem, professora de Língua Portuguesa e, por fim, como

Coordenadora Pedagógica, conhecendo bastante os anseios, as dificuldades e as expectativas de pais, responsáveis e alunos diante da escola.

Ressalto aqui que ambos os diretores atuaram no Turno Integral como professores nos anos de 2011 e 2012, antes da proposta aqui relatada ser colocada em prática, quando o formato do Turno Integral em nossa escola ainda era em grupos. Sendo assim, conheciam as dificuldades e desafios do Turno Integral enquanto professores também. Portanto, não eram pessoas estranhas que chegaram e impuseram um modelo de Turno Integral à revelia, mas sim, pessoas que faziam parte daquela comunidade escolar. Eram sensíveis às dificuldades relatadas e entendiam que uma proposta de Educação de Tempo Integral deveria ser feita COM os sujeitos dessa comunidade e não como algo imposto e unilateral.

Como é possível observar, a experiência relatada nesta dissertação teve o professor João Willy enquanto diretor nos três anos de acompanhamento da turma. Já o olhar da diretora Cristina será importante para mostrar a continuidade e os desdobramentos da proposta na escola. As entrevistas aconteceram no início do ano de 2020 e foram realizadas de forma individual. Assim, destaco o fato de o diretor João Willy, no momento da entrevista, já estar afastado da escola há três anos, desfrutando de sua aposentadoria. Tal fato é pertinente aqui pois foi preciso que o diretor rememorasse situações e aspectos questionados.

Inicialmente, antes de entrar no roteiro da entrevista, solicitei aos diretores que, de maneira geral, falassem sobre a experiência do Integral durante a gestão deles.

O professor João Willy traz em sua fala inicial a relevância de sua atuação como professor no Turno Integral para engendrar um novo formato:

A experiência já foi construída no ano anterior quando eu trabalhava para o turno integral como professor, quando eu assumi a direção eu já tinha uma boa ideia como funcionava e uma ideia minha de como deveria funcionar isso, quer dizer de maneira mais eficiente. (Entrevista com João Willy, 2020)

A professora Cristina relata as dificuldades encontradas e destaca o quanto o Turno Integral precisou ser defendido em sua gestão:

Eu acho que a gente enfrentou muitas dificuldades porque o sistema não é feito para isso, né? Então, assim, dificuldades estruturais, desde horário, com os parceiros, com as questões da criança lá o tempo inteiro na escola, com a família, com a organização... Mas, apesar dessas dificuldades de estrutura no dia-a-dia, eu acho que foi uma experiência maravilhosa no sentido que a gente sabe que a gente fez muita diferença na vida daquelas famílias e daquelas crianças também” “então, acho que apesar de todas as dificuldades, valia à pena comprar essa briga, porque assim que eu me senti:

comprando uma briga pelo integral o tempo inteiro, porque a gente acreditava nesse trabalho (Entrevista com Cristina, 2020)

É possível observar que os diretores trazem uma ideia inicial diferente. Enquanto o professor João Willy vê a proposta como possibilidades a serem desenvolvidas na escola, a professora Cristina a vê como algo a ser defendido. Tais diferenças se dão pelo contexto político que cada um enfrentou. Enquanto na gestão do diretor João Willy a escola tinha autonomia em organizar o Turno Integral a partir das demandas da escola e de como compreendia esse formato, justificando as escolhas junto à SMED, discutindo a importância de termos mais professores da Rede do queicineiros e fazendo isso junto à comunidade, na gestão da professora Cristina, que inicia ainda em dezembro de 2016, a gestão municipal não tinha nenhum interesse em manter esse formato de Turno Integral, que estava em vias de ser consolidado. De imediato, a secretaria inicia o corte de recursos humanos o que gera mudança da rotina de trabalho. Essas ações foram sendo aos poucos efetivadas pela SMED e nosso Turno Integral foi sendo desmantelado gradativamente até o seu fim em 2019.

Observa-se que ambos os diretores ratificam a relevância do Turno Integral para o aspecto social e de seu impacto para comunidade da escola:

O impacto é imenso. Vamos começar por partes. Eu vou citar alguns fatos concretos: cinco refeições por dia em famílias paupérrimas ou de situação de miserabilidade é economicamente flagrante a vantagem. Segundo as famílias que todos trabalham em casa e que não fica nenhum adulto pra cuidar, vamos dizer assim, das crianças, elas ficavam, durante a minha gestão, que eu me lembro, que foi nosso horário, entravam às 8h da manhã e saíam às 6 da tarde. Quer dizer 10h por dia em que eles eram cuidados, atendidos [...] (Entrevista com o Diretor João Willy, 2020).

Eu acho que como a comunidade da escola é uma comunidade periférica, de periferia, o primeiro impacto e, acho que talvez o mais importante, que a gente não pode desconsiderar, é ter onde deixar essas crianças, né? Porque pras famílias, principalmente dos pequenos, fazia toda uma diferença do mundo eles estarem acolhidos, bem cuidados, com profissionais numa escola. (Entrevista com a Diretora Cristina, 2020)

Identifica-se na fala dos dois diretores a preocupação social que a proposta sempre teve, qual seja: manter os alunos durante 8h diárias na escola não era uma questão puramente pedagógica, mas sim uma necessidade demonstrada por aquelas famílias que precisavam de um espaço para deixar seus filhos, pois, como acentua a diretora Cristina, estamos falando de uma comunidade periférica e que não tem acesso a esse tipo de serviço de forma “gratuita”. Para garantir o sustento familiar,

pais, mães e responsáveis precisavam sair para trabalhar e, por isso, careciam de um espaço onde deixar as crianças, principalmente as pequenas, como salienta a diretora Cristina. Além disso, o fato de a escola oferecer cinco refeições diárias também contribuía no sentido econômico e, em alguns casos, mesmo que a família tivesse com quem deixar a criança, preferia o Turno Integral, pois o fato de ter um lugar que dispunha de refeições preparadas e pensadas por uma Técnica em Nutrição, ou seja, refeições saudáveis é algo valorizado nessa comunidade. Corroborando ainda essas questões e enfatizando a relevância do Turno Integral para as famílias da nossa comunidade, destaco a fala do diretor João Willy (Entrevista, 2020):

Primeiro eu acredito que na situação política-social-econômica do Brasil, o horário da escola tem que coincidir com o horário, vamos dizer assim, dos regimes de trabalhos normais da sociedade civil, não adianta a gente criar um horário que não atenda essas famílias mais carentes de recursos, né? Em que as crianças não possam frequentar ou que fiquem em horas em desapego, abandonadas, num sentido assim de cuidadas por um adulto, né?

A preocupação social, elencada inicialmente e de forma enfática pelos diretores, se dá pelo fato da posição que ocupavam, preocupados de uma maneira mais política com as contribuições que uma proposta desse nível na escola poderia ter para a comunidade e alunos em geral. Porém, associado a isso e de forma intrínseca, as questões pedagógicas, consequentemente, também são elencadas pelos diretores entrevistados. Os dois ponderam essas questões quando revelam:

A discussão quando eu trabalhei já com as colegas da época era: não adiantava aumentar a carga horária sem qualidade. Nós precisávamos de qualidade. Então, o que a gente quer dizer com qualidade? É que eles fossem atendidos por professores especializados, especialistas naquele ano escolar. (Entrevista com o Diretor João Willy, 2020).

Eles estarem em um ambiente onde essas coisas circulam, informação, conhecimento, letramento, seja o que for nesse sentido, faz muita diferença pra formação deles, né? Então o Integral faz muita diferença, sem dúvida alguma na aprendizagem dos alunos. Mesmo que muitas vezes não seja tão focado pra um currículo mais especificamente. Pelo fato de eles estarem numa escola, que é um ambiente que propicia isso, ajuda muito na questão da aprendizagem. (Entrevista com a Diretora Cristina Cattaneo, 2020).

É possível analisar que o desejo desses diretores na realização da proposta passa pelo entendimento de que era fundamental um trabalho com qualidade. Aumentar o tempo precisava estar aliado a um trabalho pensado e que **desenvolvesse** a aprendizagem e, para isso, foi essencial que os profissionais envolvidos tivessem formação. A colocação do diretor João Willy, quando menciona isso, se dá pelo fato de termos desde o início da proposta demandado junto à Secretaria Municipal de

Educação que nosso Turno Integral fosse composto, em sua maioria, por professores concursados. Aqui já podemos identificar, de certa forma, algumas concepções acerca do que entendem de Educação de Tempo Integral, quando fazem referência a um formato que contava com um tipo específico de profissional e quando também assinalam o entendimento acerca do que representa e significa estar na escola e o impacto que essa permanência traz para uma comunidade que não tem acesso a um tipo de conhecimento, a não ser na escola, como aponta a diretora Cristina.

A organização do tempo, espaço e recursos financeiros e humanos sempre foi um desafio para o desenvolvimento da proposta de Turno Integral, algo ressaltado pelo diretor João Willy:

Eu acho que assim, o ponto negativo é que a escola hoje não tem o espaço adequado, espaço físico adequado pra ficar, digamos como no nosso caso, 10h com uma criança ou um jovem adolescente, né? Oferecendo uma área de lazer adequada, uma área de esporte, uma área, enfim que as crianças pudessem ter um momento, vamos dizer assim, de relaxamento (Entrevista com o Diretor João Willy, 2020).

É preciso destacar, no entanto, que tais desafios tiveram dimensões diferentes em função da situação política que vivia a cidade em cada momento. Primeiro, na gestão do diretor João Willy, a comunicação e a negociação para a realização e composição do Turno Integral existia em consonância com a mantenedora e, dessa forma, tínhamos respaldo para o trabalho realizado. Essa versão é possível destacar quando o diretor comenta: “Então vou citar um exemplo, o Pepita de Leão batalhou muito e conseguiu, é a verdade, mais carga horária de professores concursados especializadas pra atender essas turmas integralizadas [...]” (Entrevista com Diretor João Willy, 2020)

Já na gestão da diretora Cristina, o desafio era muito maior, pois era necessário lutar, negociar com a mantenedora para manter o mínimo possível do que havíamos construído enquanto proposta, uma vez que essa pauta não estava na agenda da gestão municipal naquele momento:

Durante a gestão a gente sofreu muitos reveses, vamos dizer assim. Então, teve a questão que teve muita mudança na escola, de nível geral, teve a questão do RH que foi bastante modificada, teve a questão das parcerias e no último ano a gente já tinha feito toda uma organização diferente tentando manter o Integral, comprando uma briga com a mantenedora pra mais ou menos deixar o Integral do jeito que a gente acreditava, né? Que era em formato de turmas e coisa e tal. (Entrevista com Diretora Cristina Cattaneo, 2020)

Fica evidenciado que por mais que em ambas as gestões estivéssemos no mesmo lugar, na mesma escola e de alguma forma as dificuldades com a disponibilidade de um espaço eram as mesmas nas duas gestões, o fato de, em uma, ter um apoio e suporte da mantenedora, fazia muita diferença; pois, no primeiro caso, era possível organizar e planejar as ações visando esses problemas; já no segundo caso, era preciso contornar e tentar manter o mínimo possível para a execução da proposta. Essa situação fica mais evidente quando questionados sobre o suporte financeiro dado pela mantenedora:

Era objetivo daquela gestão, não na primeira gestão, mas na segunda gestão que eles defenderam, né? Que a secretária era a Cleci... a integralização de todas as turmas da Rede Municipal e isso era bandeira daquele mandato. Só que o que aconteceu foi que não havia uma sistematização das demandas das escolas, não havia um pensamento geral, cada escola era atendida de uma maneira. Então vou citar um exemplo, o Pepita de Leão batalhou muito e conseguiu, é a verdade, mais carga horária de professores concursados especializadas pra atender essas turmas integralizadas, tinha escolas que tinham praticamente metade do tempo que as crianças estavam no colégio com recreacionistas, com oficineiros, isso sim aconteceu. O problema da mantenedora foi ela não ter uma proposta global da Rede Municipal de Ensino. Mas, algumas escolas como a nossa que tinha muito claro o que queria, e isso também tem que se dizer, que a direção anterior, a nossa direção e a direção posterior, elas tinham uma visão muito certa do que elas queriam com o Turno Integral e isso exigia recursos (Entrevista com o Diretor João Willy, 2020).

Já a diretora Cristina ressalta o quanto essa situação foi diferente em sua gestão:

Bem quando eu entrei, na mudança da gestão anterior da minha, teve o corte do Cidade Escola. Lembro que quando eu entrei, bem no início teve todo um debate sobre isso porque o Cidade Escola era uma verba municipal, ou seja, do município que era dado pras escolas que tinham Educação Integral baseada no número de alunos, coisa e tal. Bem quando eu entrei, ou seja, 2017, final de 2016, início de 2017, nunca mais nós recebemos essa verba municipal, tá? Então, era uma verba específica municipal que vinha e não veio mais... foi uma época de contenção de gastos, não recebemos, então, específica municipal para o Integral, não. Federal, também não. Sei que anteriormente, teve porque eu tinha as contas lá. Mas, na minha gestão nunca recebemos. Recebemos programa dinheiro direto na escola, que todas as escolas recebem independente de ter Integral ou não. Inclusive em muitos momentos isso foi colocado: que as escolas municipais, umas deixaram de ter Integral, outras tiveram, acabou sendo um momento que as escolas decidiam se queriam ter Integral ou não. A questão financeira pesava muito porque tu tinha o aluno lá, às vezes, metade da escola com tempo a mais na escola e tu não recebia um real a mais por isso, né? No normal pra ajudar o Integral. Porque claro que a criança tando mais tempo na escola é obvio que a escola tem mais demandas, né? Todas as demandas, desde estrutura de escola, né? As coisas se estragam mais, as coisas se vão com mais facilidade, tudo isso e não tinha nenhuma verba nesse sentido. Então, na minha gestão não foi recebido verba que era o final de 2016 pra cá, nem

municipal que tinha anteriormente e nem federal, nenhuma verba específica vinha pra isso [...] (Entrevista com a Diretora Cristina, 2020)

Dessa forma, ambos os diretores reiteram uma dificuldade apresentada anteriormente com relação ao espaço físico e demais fatos relacionados a isso, porém com perspectivas bastantes diferentes.

Frente a todas as pautas elencadas pelos diretores, tanto no sentido positivo e negativo, ambos entendem e reiteram o quanto a proposta de Tempo Integral foi importante para alunos, pais, professores, enfim, para toda a comunidade da Escola Pepita de Leão, reiterando o que vem se apresentando ao longo do trabalho aqui explanado.

- **Grupo focal**

O grupo focal foi realizado como forma de trazer a voz das crianças, buscando através de seus olhares uma outra perspectiva sobre a proposta desenvolvida. Assim, o grupo focal foi usado como instrumento de pesquisa para ouvir os alunos que participaram da turma acompanhada ao longo dos três anos, procurando saber o que lembravam e pensavam sobre a proposta desenvolvida, enquanto alunos de uma turma de Turno Integral. Desse modo, foi possível refletir com e a partir desses olhares, e compreender em que medida esse olhar traz à tona o direito à educação e à alfabetização.

A técnica de grupo focal utilizada aqui teve como referência o trabalho de Gonçalves (2016) que, num contexto semelhante ao desta pesquisa, criou condições para dar voz às crianças, buscando compreender por meio delas a importância do brincar. Além disso, para compreender esse instrumento de pesquisa na sua gênese, foi fundamental acessar os conceitos que sustentam esse tipo de técnica, conforme explicitado no capítulo da metodologia.

A formação do grupo focal se fez no ano de 2018, ano do início desta pesquisa, e teve como critério inicial de formação do grupo a participação de alunos que ainda estavam matriculados na escola e que participaram da experiência do integral durante os três anos do projeto: 2014, 2015 e 2016. Como é possível perceber, há uma distância de dois anos entre o término do projeto e a formação do grupo focal, o que em certa medida, trouxe alguns prejuízos, pois foi necessário contar com a memória dos alunos. Seguindo o critério acima estabelecido, tivemos na formação inicial do grupo focal a presença de oito alunos. São eles: Alexia, Ashley, Camile, Kamily,

Kelven, Rafaela, Taiane e Tamires. Os encontros do grupo focal ocorreram no horário de aula dos alunos, com prévia combinação da professora e apesar de termos definido essa formação, conversado com os alunos e famílias sobre a proposta dos encontros, tivemos ausência de alguns alunos nos dias do encontro por motivo de não terem comparecido à aula no dia.

Os alunos aqui referidos, apesar de apresentarem características pessoais bastante singulares, se assemelhavam em alguns aspectos: eram comunicativos, empolgados, tinham um bom relacionamento com os demais colegas e professores. Eram participativos e foram frequentes durante os três anos. Tiveram um bom desenvolvimento das questões relacionadas à alfabetização e todos mantinham uma relação muito próxima da escola, já que seus familiares (avós, avôs, pais, mães, tios e tias) também estudaram na escola e eu percebia o quanto essa ligação familiar era importante e retomada por eles em diversos momentos.

Assim, com o grupo formado, realizei ao final do ano de 2018 dois encontros, os quais descrevo na sequência.

Encontro 1 – Realizado no dia 27 de novembro de 2018

O primeiro encontro do grupo focal foi realizado no dia 27 de novembro de 2018 e contou com a participação de Ashley, Camile, Kamily, Kelven, Rafaela e Taiane. Nesse primeiro encontro, tentei contextualizar com os alunos o trabalho que foi desenvolvido com a pesquisa e assim busquei descobrir as percepções deles, enquanto alunos de uma turma de Turno Integral, sobre a proposta desenvolvida.

Para iniciar a conversa, comecei explicando como funcionava o Turno Integral na nossa escola antes da turma deles. Relembrei junto com eles também como era a organização dos tempos, quais professores atenderam eles nesses períodos de três anos. Enfim, fiz um apanhado geral da proposta desenvolvida, buscando trazer à tona memórias deles nesse período.

Em seguida, utilizei símbolos da Rede Social Facebook (like e dislike) para tentar descontrair e deixar os alunos mais soltos na hora de falar. Quando questionados se conheciam os símbolos apresentados, todos responderam um sonoro sim e Taiane complementou: “é o like e o dislike do Facebook, sora”. A proposta era bem simples: deveriam usar as plaquinhas quando lembrassem de algo que gostavam e não gostavam durante os anos de 2014, 2015 e 2016.

Figuras 62 e 63 - “Like e dislike” - Grupo Focal



Fonte: Grupo Focal (2018)

Percebi que, apesar de alguns instantes de silêncio, os alunos compreenderam bem a dinâmica e se apropriaram das plaquinhas. No quadro abaixo destaco as principais observações feitas:

Quadro 4 – Resumo das observações dos alunos

Curtiram	Não curtiram
Gostava da hora do brinquedo e de brincar com as Pollys (Camile)	Não gostava de acordar cedo (Kamilly)
Gostei daquela atividade que a gente tinha que escolher um lugar da escola e a gente tirava foto do lugar (Taiane)	Não gostava quando a gente ficava encerrado dentro da sala de aula (Ashley)
Gostei quando a gente fez a linha do tempo (Ashley)	Não gostava da gritaria dos colegas (Kelven)

Gostava do trabalho em grupo porque a gente podia dividir o que a gente pensava (Ashley)	Não gostava quando tu gritava com a gente (Kamilly)
A gente gostou da festa do caderno (Camile, Rafaela e Taiane) e de apresentar o livro “Batalhão das letras”; “ eu lembro até hoje da minha letra, sabia sora e fala o versinho. (Rafaela)	Não gostava muito do café da manhã, às vezes tinha um pão duro (Camile)
Foi muito bom	

Fonte: Grupo Focal

Elaboração da autora

Ao expor sobre essas colocações dos alunos, fica evidenciado que quando utilizaram a placa do “like”, ou seja, do que gostaram, trouxeram as atividades ou momentos que consideraram mais interessantes, e que de alguma forma foi mais significativo para eles. Chamo atenção para o fato de que, em certa medida, compreenderam a proposta, seguindo a ideia de que aquilo que estariam relembrando ou falando deveria estar diretamente relacionado aos fatos e acontecimentos que ocorreram ao longo dos anos de 2014 a 2016. No entanto, o fato de o grupo focal ter sido conduzido por mim, deu a entender que “deveriam” relembrar de atividades ou momentos que aconteceram durante as minhas aulas, constatação essa que se dá tendo em vista as respostas dos alunos. Já quando utilizam a placa dislike trazem, a maioria, situações da escola em geral. Imagino que o fato de ficar estimulando e exemplificando o que poderiam mencionar, colaborou para que trouxessem as questões mais gerais da proposta.

Por fim, percebendo que não trariam mais nenhum “fato” novo, perguntei aos alunos se gostavam de vir para o integral e se foi importante na vida deles. Algumas respostas foram: “Se não tivesse o integral, eu ia ficar em casa sem fazer nada” (Camile, 2018); “A gente não ia passar tudo que a gente passou contigo” (Ashley, 2018); “Não ia ter um monte de amigo que eu fiz” (Ashley, 2018); “Não tinha com quem eu ficar” (Taiane, 2018); “Teria que pagar alguém pra ficar comigo e não tinha dinheiro” (Camile, 2018); “O integral era pra gente interagir mais” (Taiane, 2018); “Se

não tivesse o integral, eu ia ficar em casa incomodando meu avô hehe” (Kelven, 2018).

Observando as falas dos alunos é possível identificar diferentes dimensões em que a proposta reverberou, tanto no sentido social como pedagógico, o que será melhor apreciado no próximo capítulo.

Nesse primeiro encontro, percebi que, apesar de encontrarem uma certa dificuldade em relembrarem os fatos, o grupo estava bastante disposto em falar sobre essa experiência. Demonstravam gostar de elucidar que foram a primeira Turma Integralizada da escola, que tiveram uma experiência única ao vivenciar essa proposta de educação durante três anos com uma mesma professora, reafirmando “a gente ficou três anos contigo, né, sora?” (Camile, 2018). Além disso, também lamentaram não terem mais o Turno Integral para a turma deles, já que só era ofertado até o 4º ano. Compreendo que esse primeiro encontro, com um formato mais livre, colaborou para que trouxessem mais fatos e lembranças no segundo encontro.

Figuras 64 e 65 - Encontro 1 do Grupo Focal



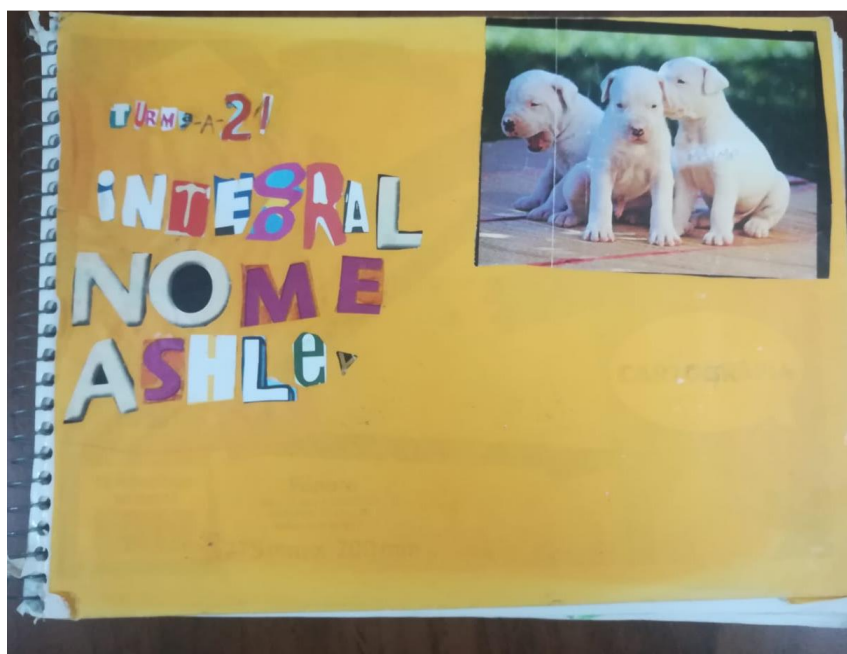


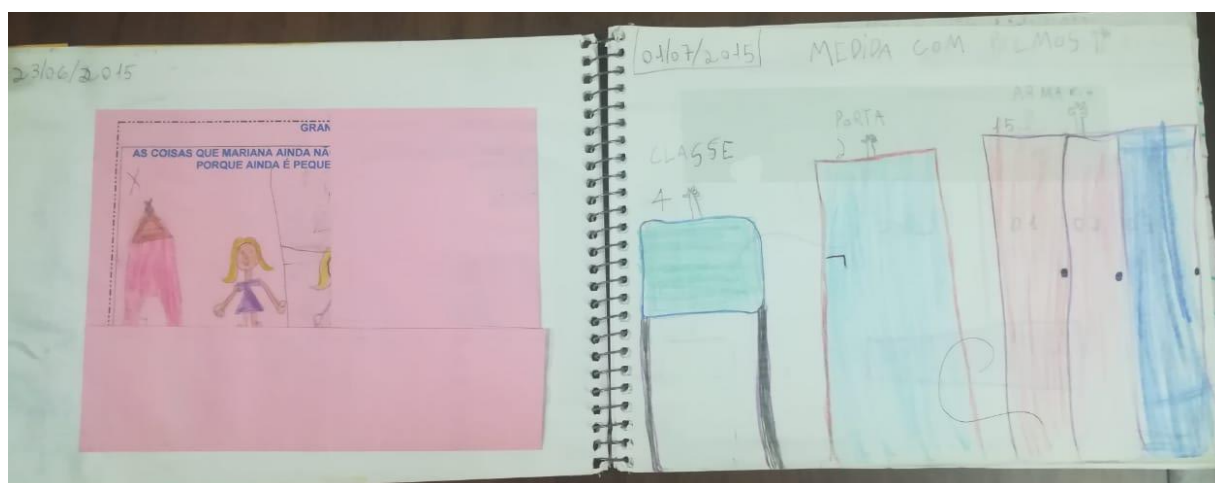
Fonte: Grupo Focal (2018)

Encontro 2 – Realizado no dia 12 de dezembro de 2018

O segundo encontro do grupo focal contou com a participação de Tamires, Ashley, Kelven, Camile, Kamilly e Taiane. Nesse segundo encontro, a proposta foi partir de alguns materiais produzidos e assim incentivar que os alunos trouxessem relatos e memórias do que foi trabalhado e vivenciado. Os materiais utilizados nesse encontro foram: portfólios e os cadernos de criação.

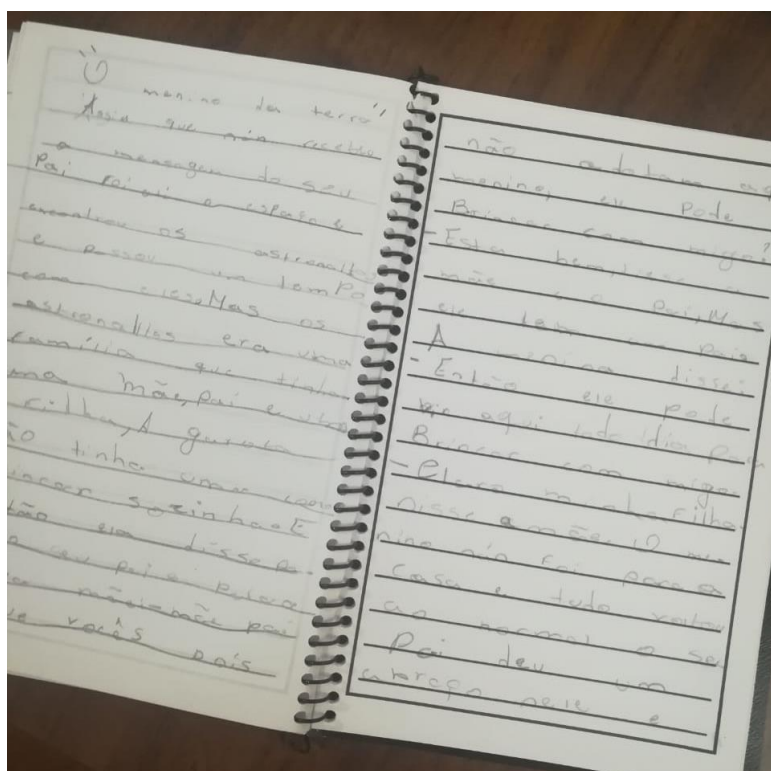
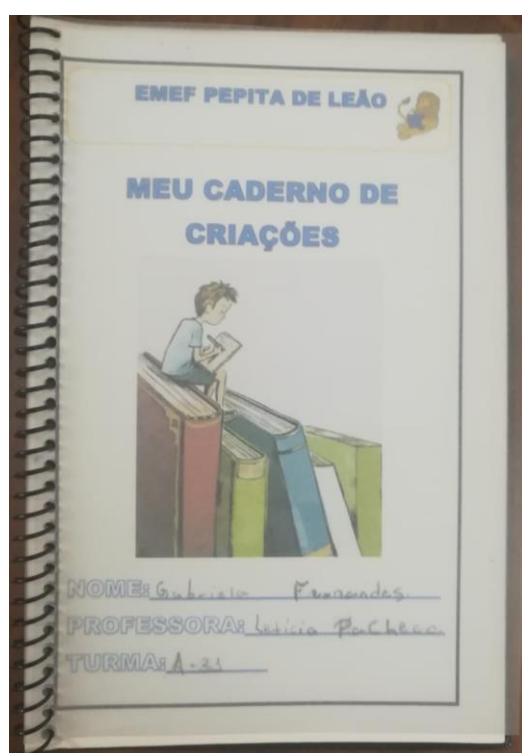
Figuras 66 e 67- Portfólios (2015 e 2016)





Fonte: Documentação Pedagógica da autora (2015 e 2016)

Figuras 68 e 69 - Caderno de Criações (2016)



Fonte: Documentação Pedagógica da Autora (2016)

O portfólio utilizado nos anos de 2015 e 2016 foi uma espécie de caderno em que os alunos colocavam as atividades diárias, faziam relatórios das aulas (brincadeiras, jogos, dinâmicas) realizadas no turno da manhã com a professora referência. Esse material foi proposto no início de 2015 quando os alunos estavam no

2º ano e a proposta teve continuidade no 3º ano. Isso foi possível pela continuidade e acompanhamento feito com a mesma professora referência. A proposta surgiu como forma de “registro das aprendizagens dos alunos” de forma mais dinâmica e não convencional como o caderno comum de aula. O Caderno de criações foi uma proposta de organizar as produções textuais feitas ao longo do 3º ano (2016) para, ao final do ano letivo, apresentar ao pais e responsáveis num evento que intitulamos de “Manhã de autógrafos”.

No primeiro momento do encontro deixei um tempo para manusearem os materiais, possibilitando um momento mais livre. Nesse momento, observei que já faziam comentários do tipo: “olha, quando a gente fez a linha do tempo!” (Kamily); “Eu me lembro dessa atividade do presente, passado e futuro”(Taiane); “Aqui a gente tinha que escrever uma coisa amorosa sobre o nosso colega” (Taiane); “Não mudou muito a letra da Camile” (Ashley).

Percebi aqui que os alunos se interessaram mais em olhar para os portfólios. Acredito que isso se deu pelo fato desse material ser mais “atraente”, com mais fotos, imagens e diversidade de atividades, diferente do caderno de criações, formado unicamente por textos.

Após esse primeiro momento de descontração, questionei-os sobre o que achavam da proposta do portfólio. Percebi que tiveram dificuldade para desenvolver uma opinião sobre o que estava sendo perguntado e as respostas vieram de forma mais geral, como: “*legal*”(Taiane e os demais em seguida); “*era divertido*” (Camile).

Em seguida, questionei aos alunos: “e olhando agora para esses trabalhos, o que vocês conseguem lembrar?” Percebendo que estavam com dificuldade para responder, resolvi folhear junto com os alunos um dos portfólios. Em uma página com registro do jogo “Nunca 10”, questionei o que lembravam daquele registro. A aluna Ashley explicou que “era um jogo, né, sora?”. Taiane completou, lendo a folha de registros “o jogo Nunca 10”, dizendo na sequência: “isso tava pra aprender a alfabetização, né, sora?”

Possibilitei que manuseassem mais os materiais e trouxe o questionamento do encontro anterior: o que vocês acham da proposta do integral, era importante? E algumas respostas foram: “a gente aprendia mais” (Tamires, 2018); “porque se a gente estudasse só à tarde, a gente ia ter mais dificuldade” (Taiane, 2018).

Logo, abordei a questão dos turnos, perguntando o que achavam? As atividades eram diferentes? Todos responderam que era diferente e trouxeram algumas questões da rotina: “À tarde a gente estava mais cansada” (Taiane); “pela manhã, a gente tinha a hora da fruta” (Ashley); “pela manhã a gente tinha a hora do soninho” (Taiane); “pela manhã a gente podia brincar mais” (Taiane);

Seguindo, questionei sobre o “Caderno criações” perguntando o que acharam daquela atividade: “A gente criava histórias, eu gostava” (Camile); “Estimulava a aprendizagem, a escrita” (Tamires e Taiane). Enquanto folheavam os materiais, percebi que ficaram saudosos e falavam entre si: “me deu uma vontade de voltar” (Taiane); “saudade dos colegas, porque tem muitos colegas que já saíram” (Ashley); “parece que tudo era mais fácil...a gente tinha que pensar, mas não pensar como agora” (Taiane); “eu gostei também daquela vez que tu fez a gente experimentar uma comidas horríveis” (Ashley).

A partir de fotos de uma gincana, lembraram da preparação de um sanduíche e questionei: vocês acham que naquele momento vocês estavam aprendendo alguma coisa? E a aluna Taiane responde: “a cozinhar”. Já Camile disse que a atividade serviu para “aprender a preparar um alimento”.

Questionei aos alunos se eles achavam que hoje eles tinham algum benefício por ter participado durante três anos do integral, se foi melhor ou pior para eles terem participado dessa experiência. Todos responderam que foi melhor e Taiane enfatizou que “foi melhor porque facilitou a leitura e a escrita”. A aluna Ashley também opinou: “é que de manhã tu reforçava a gente”, “de forma mais oral”, complementou Taiane.

Por fim, perguntei se alguém tinha algo mais para dizer sobre aquele tempo e alguns responderam: “o teu carinho”, disse a Taiane e complementou: “quando a gente tinha um problema na nossa família, tu tentava nos acalmar”. “Eu gostei bastante da festa do caderno”, disse Kelven.

É relevante analisar que as falas dos alunos evidenciam em diversos momentos a dimensão pedagógica, seja através dos exemplos de atividades, seja justificando a importância do Turno Integral para as questões pontuais de leitura e escrita, como podemos observar quando Tamires e Taiane falam que estimulava a aprendizagem, a escrita. De igual forma, os alunos reiteradamente mencionam o quanto a experiência vivida possibilitou-lhes um convívio mais estreito com os colegas, intensificando as relações estabelecidas com todos os envolvidos.

Ao analisar esse segundo encontro, percebo o quanto a dimensão dos relacionamentos, seja ele entre os colegas ou entre os professores, foi algo marcante. Mesmo quando relatavam a lembrança das atividades realizadas, o faziam lembrando de momentos com colegas e professores. A utilização dos materiais nesse encontro provocou a memória afetiva do alunos. Até mesmo quando ressaltavam atividades significativas, relembavam também os momentos vividos como turma.

Figuras 70, 71 e 72: Encontro 2 do grupo focal:





Fonte: Acervo da autora.

Posto isso, no decorrer da elucidação dos dois encontros com o grupo focal, busquei extrair desses olhares, tão distintos dos olhares dos professores e diretores, pistas que pudessem revelar dimensões, percepções e interpretações que colaborem com a discussão da pesquisa, mas que também provocam questionamentos e debates que contribuam para as nossas práticas e ações na escola.

6. A CHEGADA: A ANÁLISE DA PROPOSTA

E tenho igualmente insistido na finitude e inconclusão de que nos fizemos conscientes e que nos caracteriza como seres históricos. (...) E é exatamente porque nos tornamos capazes de nos saber inacabados que se abre para nós a possibilidade de inserir numa permanente busca.
(Paulo Freire, 2015, p.1391)

Este capítulo tem como objetivo responder a questão central desta pesquisa: a proposta desenvolvida valorizou os princípios democráticos como os de participação e garantia do direito à alfabetização?

Ao longo da construção da proposta e de sua análise, fui confrontada a refletir acerca do que seriam esses princípios democráticos e de que forma a pesquisa apontaria esses princípios. Logo, foi fundamental confrontar a descrição juntamente com os olhares dos sujeitos envolvidos na proposta e que foram por mim analisados nos dois capítulos anteriores.

Os fatos e circunstâncias por mim narrados nos capítulos 4 e 5 foi uma forma de estabelecer conexões a partir das concepções elencadas e discutidas no corpo dessa dissertação: o conceito de Educação Integral, de prática pedagógica e os conceitos que circundam o processo de alfabetização foram estudados e discutidos para, assim, “reconstruir a experiência a partir de dentro, junto com os professores, para teorizar sobre ela e torná-la comunicável” (HERNÁNDEZ E VENTURA, 1998, p. 15).

Dessa forma, entendo que os capítulos anteriores, de alguma forma, anunciam conceitos e princípios que guiaram e foram relevantes na Educação de Tempo Integral em nossa escola. E de forma a organizar a análise, destaco temas por mim elencados que surgiram da elucidação e descrição da proposta e da arguição dos olhares dos sujeitos envolvidos. Os temas são os seguintes:

- a. organização do trabalho/tempo/espço;
- b. planejamento/atividades significativas/desenvolvimento;
- c. fortalecimento das relações;
- d. compromisso social.

O desejo de aumentar o tempo das crianças em nossa escola não surgiu de forma aleatória, veio acompanhado de um movimento nacional que por meio do programa Mais Educação teve como intenção induzir propostas de Educação de Tempo Integral em todo o território nacional e, nossa escola, assim, foi motivada a planejar e refletir sobre essa possibilidade. Dessa forma, inicialmente acessamos os diversos materiais que chegavam em nossa escola e que discutiam o programa Mais Educação, seus princípios e conceitos. À vista disso, nos deparamos imediatamente com a responsabilidade democrática que essa política apresenta:

Nesse sentido, pode-se afirmar que a Educação Integral, fruto de debates entre o poder público, a comunidade escolar e a sociedade civil, de forma a assegurar o compromisso coletivo com a construção de um projeto de educação que estimule o respeito aos direitos humanos e o exercício da democracia. (BRASIL, 2009, p. 27)

Nesse sentido, planejar a **organização do trabalho/tempo/espço** da Educação de Tempo Integral em nossa escola parte dessas discussões iniciais referenciadas a partir da ideia do programa Mais Educação como também da experiência vivenciada nos anos anteriores e das necessidades apontadas pela comunidade escolar. Por conseguinte, quando inicio minha jornada como pesquisadora no Grupo de Pesquisa do projeto Obeduc-Pacto/UFPel e realizo um estudo mais aprofundado acerca do que é Educação Integral e de Tempo Integral, sobressai a importância da discussão acerca do *tempo e do espaço*, e de que forma a escola como um local de oportunidades deve e pode gerir esse tempo da vida das crianças e esse espaço como um lugar de possibilidades e de cuidado. E assim, nos questionávamos: como organizar esse tempo “a mais”? Como garantir e organizar outros espaços dentro das limitações de nossa escola?

Masschelein e Simons (2019) recuperam a origem da palavra *escola* no contexto das cidades-estados gregas, retomando o sentido da *skholé*, que significa: “tempo livre para o estudo e a prática oferecida às pessoas que não tinham nenhum direito a ele de acordo com a ordem arcaica vigente na época” (p.9). Ou seja, escola deve significar um espaço de direito ao livre pensar a todos, independentemente de classe, cor, raça ou gênero. Assim, no contexto da proposta desenvolvida na escola Pepita de Leão, tencionar uma proposta de aumento do tempo de permanência das crianças nesse espaço passa pela ideia primeira de escola, como uma forma de garantir mais “tempo livre” a uma comunidade que, historicamente, não teve acesso

a esse “tempo” e “espaço”. Essa constatação da importância desse espaço e tempo pode ser observada na fala da diretora Cristina e da aluna Camile:

A gente sabe que quantidade não é qualidade, mas para os nossos alunos, a quantidade é um diferencial. Por que? Porque muitas vezes eles não vêm de um ambiente, de uma família onde a questão do letramento, onde a questão do conhecimento, onde a questão da informação circula. (Cristina Cattaneo, Entrevista, 2020).

“Se não tivesse o integral, eu ia ficar em casa sem fazer nada” (Camile, Grupo Focal, novembro, 2018).

Em concordância a essa constatação destaco o que Rabelo (2012, p. 126) afirma acerca desse espaço-tempo: “Para o desenvolvimento integral do ser autêntico, é preciso um olhar para a educação de modo amplo, integral e que acolha em seu debate a arte de re-significar tempo e espaço.” E ao nos depararmos com os depoimentos dos alunos, professores e diretores, é possível identificar essa preocupação.

Ao observar a relevância desse tempo e espaço na vida das crianças, é possível destacar limitações que foram evidenciadas na análise da proposta descrita no capítulo 4 e que não podem ser desconsideradas ao pensar nos princípios que a guiaram. O fato de termos um espaço físico exíguo, de termos que cumprir uma organização fixa de carga horária mínima semanal, de termos no nosso quadro professores com regimes de trabalhos e direitos diversos são fatores que limitaram em certa medida uma melhor execução da proposta. Esses fatores podem ser observados nas falas dos alunos e professoras parceiras:

Não gostava quando a gente ficava encerrado dentro da sala de aula. (Ashley, Grupo focal, novembro, 2018)

Falta espaço e recursos para desenvolver atividades variadas e fora da sala de aula” (Texto 1, professora Cleusa, 2019)

Como ponto negativo vi que chegava o final da tarde eles estavam exaustos, o que nos fez criar algumas estratégias de manejo. Algumas instalações não davam um certo conforto a crianças que passavam todo o dia em uma escola, como por exemplo a sala destinada ao sono era muito pequena, o calor das salas no verão era demasiado ...” (Texto 2, professora Anameri, 2019)

Em contrapartida a essas dificuldades, percebe-se que em inúmeros momentos a organização do tempo e espaço ali oportunizados com o aumento da carga horária dos estudantes foi um empreendimento fundamental e necessário para aqueles estudantes. Essa constatação é referendada ao longo do capítulo 5, e que

podemos trazer na voz da professora Cleusa (Texto 1, 2019): “A rotina da criança é pensada e modificada conforme suas necessidades e interesses, dosando o tempo, variando as atividades (mais ou menos lúdicas ou sistematizadas)”.

Assim, ao analisar as questões inerentes à organização do tempo e espaço, compreendo que a proposta trazia em sua gênese a ideia primeira de oportunizar um espaço democrático e de direito à educação e que as intercorrências ao longo do desenvolvimento trouxeram alguns prejuízos a essa ideia inicial. Consequentemente, era analisado pelo grupo de professores envolvidos, que buscava planejar soluções e novas formas de realização. Entendo, porém, que em algumas ocasiões a falta de recursos e de uma parceria com a Secretaria Municipal de Educação, nos impossibilitou de realizar e buscar melhores soluções para as demandas apresentadas. Assim, concordo com Rabelo (2012, p. 120) quando afirma que “a experiência da realidade é transformada, quando, intencionalmente, vivenciamos a potencialidade da educação integral como política pública”.

Em complemento ao tema geral da organização do tempo/espaço, torna-se fundamental pensar na prática a partir do tema **planejamento/atividades significativas/desenvolvimento**. Ao longo da exposição realizada no capítulo 5, em que lancei mão dos “olhares” dos demais sujeitos, foi possível detectar a relevância em discutir os aspectos oriundos da prática pedagógica desenvolvida. E aqui faço a escolha em trazer em complemento aos temas as “atividades significativas”, pois, a partir do olhar das crianças, surgiram momentos e atividades que eles evidenciaram como significativas ao longo dos três anos. Portanto, busco analisar como esse planejamento e essas atividades oportunizavam a participação e a garantia do direito à educação.

No capítulo 4 em que realizo a descrição da proposta, fica compreensível o quanto a prática pedagógica evidenciada ao longo dos três anos foi influenciada pelos conceitos e percepções desenvolvidos no PNAIC e que tem como princípio a alfabetização como direito. Assim, refletir a prática pedagógica como um meio de garantir esse direito nos faz retomar o que Libâneo (2010) afirma ser inerente à prática pedagógica: primeiro de que há uma intencionalidade e, segundo, de que essa intencionalidade implica em escolhas, valores e compromissos éticos. “Isto quer dizer que as práticas educativas não se dão de forma isolada das relações sociais que

caracterizam a estrutura econômica e política de uma sociedade” (LIBÂNEO, 2010, p.34).

Ao observarmos a documentação pedagógica e as atividades desenvolvidas percebe-se a intenção pedagógica relacionada com diversos conceitos referentes à alfabetização. Mas não só isso. Quando faço a escolha de abordar determinados trabalhos/atividades que entendo como demonstrativas de atividades emancipadoras e democráticas, faço por compreender, a partir do meu olhar de pesquisadora, e em concordância ao dos alunos que durante o encontro do grupo focal elucidaram essas atividades como significativas para eles. Portanto, o fato de trazer à tona a sequência didática “Eu, minha história, minha escola” e a prática realizada no projeto “Adote um Escritor”, em que destaco a importância dessas atividades para a comunidade e em específico da autora escolhida, que trabalha com as temáticas referentes à valorização do Povo Negro, quero referendar esse tipo de atividade como prática que desenvolve o pensamento crítico e a cidadania. Tudo isso, de alguma forma, garante a todos o direito de conhecer a própria história, a própria origem e de integrá-los como pertencentes àquela comunidade escolar.

É preciso, porém, destacar aqui uma preocupação recorrente às experiências de Educação de Tempo Integral: a divisão por turnos. Numa lógica cultural e institucional que concebe as aulas em apenas um turno, ou 4h diárias, romper com isso dentro de uma escola em que o aumento do tempo se deu com apenas algumas turmas, tornou-se um grande desafio. Primeiro, porque nós professores, enquanto pertencentes dessa cultura institucionalizada, como afirma Gimeno Sacristán (1995, p. 71): “para além do espaço concreto da prática (a sala de aula), o trabalho dos professores é condicionado pelos sistemas educativos e pelas organizações escolares que estão inseridas”, acabamos resistindo a essas mudanças. Segundo, porque a comunidade também tem dificuldade para romper com essa lógica por estar inserida nessa sociedade tanto quanto os professores. E, terceiro, porque há uma imposição do Estado em continuar perpetuando essa lógica quando não modifica leis e regras que regem a escola. Nesse sentido, compactuo com Moll (2012, p. 138):

Nenhuma escola construída como “escola de turno”, com espaços delimitados para determinado número de estudantes para a manhã, para a tarde, e às vezes para os três turnos diários, “transforma-se”, de um dia para o outro, em escola de jornada ampliada, em escola que inclui várias refeições diárias, em escola que acompanha, qualifica e diversifica a experiência formativa dos estudantes.

Assim, ao longo da descrição e da retomada das percepções dos sujeitos foi possível entender que em muitos momentos a lógica de turnos perpetuou e isso fica evidente quando observamos que as atividades sistematizadas eram prioridade em apenas um turno, como destacam as alunas Ashley e Taiane (Dezembro de 2018), ao afirmarem que pela manhã era realizado um “reforço” só que de “forma oral”. Ou seja, a forma oral aqui pode ser interpretada como atividades menos sistematizadas, menos uso de caderno, e por meio de uma forma mais lúdica.

Dessa forma, ao analisarmos a prática pedagógica como algo intencional, é preciso que atentemos para o fato de que essa intenção responde a interesses que estão por detrás dessas práticas (LIBÂNEO, 2010). E a lógica de turnos também está respondendo a uma intenção. E que intenção seria essa? Ao lembrarmos Darcy Ribeiro, quando menciona que nas escolas de países ricos as crianças permanecem no mínimo 7h diárias na escola, faz-me refletir que oferecer mais tempo de escola para alunas e alunos de escola Pública tornar-se-ia um “gasto” para o Estado. Assim, por detrás dessa oferta de 4h diárias, que prioriza disciplinas como Português e Matemática e desqualifica as disciplinas mais relacionadas à Artes, por exemplo, concluo que há aí uma lógica produtivista que visa formar indivíduos que possam ser úteis no mercado de trabalho e não cidadãos reflexivos que possam questionar a ordem vigente. Pois, conforme insiste Paro (2009), para produzirmos um sujeito autônomo, devemos estancar o modelo de escola que temos hoje: “O que está aí é uma escola à qual se vai, pretensamente, para aprender matemática, física, geografia e etc., mas à qual não se vai para aprender a dançar, a cantar, a brincar, a amar, a discutir política, a conviver com o outro, a ser companheiro, etc.” (PARO, 2009, p.19).

Ao apontar a recorrência de um planejamento que prioriza em um turno um tipo de atividade ou conteúdo, percebe-se aí que continuamos seguindo a esse tipo de intenção. E fica o questionamento: por que não pensar num planejamento mais afinado, em que pudéssemos organizar diferentes tipos de atividades ao longo das oito horas, sem pensar na lógica de turnos, mas sim, considerando as condições e os espaços disponíveis? Entendo que esse e outros questionamentos foram ao longo da proposta nos provocando. E se aqui os trago é como forma de induzir a continuidade dessa reflexão para o grupo de professores envolvidos em práticas de Educação de Tempo Integral. Faço isso concordando com Contreras (2012, p. 109), quando afirma:

A prática constitui-se, desse modo, um processo que se abre não só para a resolução de problemas de acordo com determinados fins, mas à reflexão sobre quais devem ser os fins, qual o seu significado concreto em situações complexas e conflituosas, que problemas valem a pena ser resolvidos e que papel desempenhar neles.

Em complemento a isso e ainda refletindo acerca da intencionalidade, é preciso que atentemos para o fato de que tínhamos como objetivo central a alfabetização plena desses estudantes. E entendo que esse objetivo também era claro para os alunos, o que podemos elucidar com a fala das alunas Camile (Grupo Focal, Dezembro de 2018) e Alexia (Áudio, maio de 2015): “Porque a gente aprende desde o primeiro ano a escrever mais direitinho e aí no terceiro a gente já tá aprendendo e quando a gente vai mais adiante a gente já sabe quase tudo”; “Eu gosto de vim para o Turno Integral porque a gente aprende mais a ler e escrever”.

Dessa forma, entendo que os planejamentos, as reuniões, os conselhos de classe e demais momentos de encontro foram de suma importância para definir e orientar o trabalho realizado e, portanto, como afirma Arroyo (2000, p.13), “sempre que mexemos com currículos, métodos, regimentos, até com a parte física da escola, mexemos com os educadores e educadoras” e, por isso, percebemos que “o trabalho e a relação educativa que se dá na sala de aula e no convívio entre educadores (as)/educandos(as) traz ainda marcas da especificidade da ação da ação educativa” (ARROYO, 2000, p.19).

Assim, a reflexão acerca da prática e do entremeio dessa experiência pedagógica parte também dessa relação constituída com as professoras parceiras e da forma como cada uma interpretou o caminho percorrido e os processos desenvolvidos. Ao nos depararmos com os textos escritos por essas profissionais, é possível destacar pistas que nos auxiliam a entender como se deu essa parceria e de que forma foi interpretada por elas: Cleusa traz em sua escrita uma preocupação acerca da falta de tempo e espaço para planejamento: “nem sempre é possível manter a unidade pedagógica pelo tempo reduzido de reuniões de planejamento” (Cleusa, Texto 1, 2019). Cleusa destaca que o tempo que tínhamos de planejamento semanal nem sempre era suficiente para realizar uma troca efetiva e reflexiva. Muitas vezes, utilizávamos o tempo fora do trabalho, via mensagens de celular, para fazer trocas e combinar planejamentos, tentando assim diminuir essas dificuldades.

Por outro lado, ao referenciar sobre a questão relacionada à organização com duas professoras referência, Cleusa (Texto 1, 2019) salienta que há uma conexão entre as professoras o que traz mais sintonia ao trabalho e possibilita reorganizar espaços, tempos, conteúdos e práticas pedagógicas. Assim, em concordância à Cleusa, reforço que tínhamos uma intenção e éramos provocadas rotineiramente a repensar e organizar nossa prática a partir das demandas diárias e dos desafios impostos. Desse modo, buscávamos umas com as outras alternativas que pudessem dirimir essas questões.

Ao constatar a necessidade e uma prevalência de conexão entre as professoras, remetemo-nos ao terceiro tema desta análise: **fortalecimento das relações**. As relações, constituídas nesse espaço-tempo em que se deu a prática, foi revelada por todos os sujeitos envolvidos na pesquisa. Destaco aqui a fala da aluna Ashley (2018): “Gostava do trabalho em grupo porque a gente podia dividir o que a gente pensava”. E, ainda, compreendendo essa relevância, Taiane fala da importância do Turno Integral como um espaço de interação e Tamires como um lugar em que estabelecemos relações, fazemos amigos, vivenciamos experiências.

Além das observações feitas pelas alunas, a professora Anameri (Texto 2, 2019) também evidencia essa dimensão: “como já haviam passado o 1º ano juntos possuíam um jeito próprio de se relacionar, se conheciam muito bem”. Assim, a experiência dessa Turma de Tempo Integral se revela importante quando traz relatos como esse e nos faz refletir que “os seres humanos se fazem na relação com outros seres humanos” (CARBONARI, 2012, p. 223).

Discorrer acerca da convivência diária, dos momentos de trocas, partilhas e cuidado entre os sujeitos envolvidos na comunidade escolar é importante para que entendamos que essas relações se constituem e operam como meio de garantir direitos. Afinal, como destaca Pignata (2011, p.48), o direito à educação compreende e se materializa no “direito de pertencer a um grupo social (escola) que aborda inúmeras dimensões do ser humano, respeitando a pluralidade de formação, não somente das crianças e jovens diretamente envolvidas no processo, mas de todos profissionais que trabalham com eles.”

Ao refletirmos sobre uma proposta que mantinha professores e alunos num período de oito horas num mesmo espaço de convivência e ainda se referindo a crianças que estão iniciando sua trajetória escolar, é inevitável que pensemos nas

relações estabelecidas nesse espaço/tempo da escola. Dessa forma, como destaca Masschelein e Simons (2019, p. 51):

A escola é o tempo e lugar onde temos cuidado especial e interesse nas coisas, ou, em outras palavras, a escola focaliza a nossa atenção em algo. A escola (com seu professor, disciplina escolar e arquitetura) infunde na nova geração uma atenção para com o mundo: as coisas começam a falar (conosco). A escola torna o indivíduo atento e garante que as coisas-destacadas de usos privados e posições – tornem-se “reais”. Ela faz alguma coisa, ela é ativa.

Reitero, portanto, essa ideia de que a escola é um tempo e espaço que possibilita que “as coisas comecem a conversar” e de que os adultos, nesse caso os professores, são os orientadores nesse processo ativo e constante de partilha, troca e ensinamentos. As relações constituídas aí foram fundamentais para pensar na proposta como uma proposta exitosa. Para tal explanação, evoco a colocação de Cleusa (Texto 1, 2019): “Provavelmente somos os adultos que eles mais convivem e têm como referência, favorecendo a criação de vínculos afetivos mais significativos e essenciais na relação da criança com o conhecimento e com as pessoas envolvidas no processo”. E, ainda como forma de reflexão sobre a dimensão e relevância desse espaço escolar para os alunos, Anameri (Texto 2, 2019) relata: “estavam tão familiarizados com a escola, que para eles era como se fosse a casa deles”. É possível identificar nesses excertos que a percepção dessas professoras se dá de forma positiva, o que vem sendo reiterado em falas anteriores sobre o quanto essa relação era importante para o desenvolvimento desses alunos.

O fato de a experiência relatada e seus desdobramentos serem apreciadas no tocante às *relações* e discutidas ao longo do processo de forma mais descontraída e menos sistemática, revela que a dimensão das relações, apesar de nem sempre ter sido privilegiada nos momentos de discussão da proposta, surge como uma consequência do trabalho realizado, e que conseguimos detectar a posteriori. Findada a prática, foi possível perceber o quanto essa experiência colaborou no sentido de criar teias de relações entre professoras e alunos, pais e escola, direção e comunidade. Como destaca a diretora Cristina Cattaneo (Entrevista, 2020): “Acho que uma coisa que a gente não bota muito na conta, mas que é importante, fortaleceu o vínculo das famílias com a escola, fortaleceu muito o vínculo das crianças com os professores, as famílias enxergam na escola um local que elas podem confiar.”

As posições e percepções das professoras e estudantes corroboram as ideias de Pignata (2011, p. 46): “na educação integral, a diversidade e os saberes desenvolvem condições de mútuas e negociações sucessivas entre escola e comunidade, contemplando as dimensões afetiva, ética, estética, social, cultural, política e cognitiva.”

Apresentar e dialogar a proposta a partir das temáticas organização do trabalho/tempo/espço; planejamento/atividades significativas/desenvolvimento e das relações nos impõe focalizar o tema do **compromisso social**. Tal temática vem se revelando como transversal aos demais assuntos e discussões realizadas. Sendo assim, no desenrolar da descrição da proposta e na arguição dos sujeitos envolvidos, algumas situações evidenciadas corroboram a importância social da proposta.

Retomar a forma como foi sendo construída a proposta, assim como, detalhamentos dos planejamentos, da organização de tempos e espaços, de atividades que foram significativas, mobilizam-me a observar e afirmar que uma proposta de aumento do tempo de permanência das crianças da escola deve ter como base um planejamento e proposições que viabilizem a igualdade dentro da escola. E, para isso, o espaço escolar, como um espaço público, precisa possibilitar aquilo que Masschelein e Simons (2019) consideram como “suspensão”, ou seja, em que se suspende o mundo: “a escola cria igualdade na medida em que constrói o tempo livre, isto é, na medida em que consegue, temporariamente, suspender ou adiar o passado e o futuro”(p.36). Garantir esse tempo de suspensão a todas as crianças é fundamental para o estabelecimento da igualdade social.

Entre os relatos dos alunos, manifestando que esse tempo a mais na escola era a garantia de um espaço seguro e da possibilidade de seu pai ou mãe trabalhar, e assim assegurar os direitos básicos de sobrevivência, destaco a fala de Camile (Grupo Focal, 2018): “Teria que pagar alguém pra ficar comigo e não tinha dinheiro”. Tais aspectos reincidentem a importância desse espaço como espaço de assegurar socialmente os sujeitos ali envolvidos. Para além disso, os depoimentos colhidos na Pesquisa Sócio-Antropológica, em que os pais e familiares dos alunos reiteram a importância do Turno Integral, tanto como um espaço de cuidado, como também espaço de aprendizagem em que a criança “gosta de estar lá”.

A dimensão social e o quanto a proposta reverberava nesse sentido pode ser de forma indireta percebida nas colocações feitas pelas professoras-parceiras,

destacadas anteriormente; porém, de maneira mais direta, evoco o comentário de Anameri (Texto 2, 2019): “Mas diante da possibilidade de crianças de classes populares terem a quantidade de estímulos que lhes eram oferecidos, considero a experiência muito positiva”. De acordo com o olhar dessa professora, a proposta tinha um alcance que ultrapassava as questões pedagógicas, cumprindo aqui um papel social, tendo em vista as condições e oportunidades dessas crianças e famílias. Conjuntamente a isso, temos a percepção dos diretores entrevistados que enumeram diversas questões relevantes a essa dimensão, como o fato de oportunizar aos alunos cinco refeições diárias e de assegurar um espaço onde os pais e mães pudessem deixar os filhos para trabalhar.

Isto posto, entendo que as dificuldades apresentadas em consonância com os benefícios ofertados ao longo do desenvolvimento da proposta nos induzem a refletir que em certa medida a proposta valorizou os princípios democráticos e de direito à alfabetização. Em razão disso, reconstruir, narrar e legitimar o desenvolvimento de uma prática pedagógica singular em uma comunidade específica, em que se levou em conta as necessidades e expectativas dos sujeitos ali participantes, foi de suma importância para projetarmos essa experiência como inspiração para outras comunidades. E, mais do que isso, pode tornar-se uma impulsionadora do debate ao direito à educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa explanada ao longo desta dissertação objetivou descrever e analisar o processo de desenvolvimento da proposta pedagógica de Tempo Integral de uma turma da EMEF Pepita de Leão, considerando o ponto de vista da professora pesquisadora, das crianças e famílias, e dos professores parceiros e diretores envolvidos. Dessa forma, ao resgatar a proposta desenvolvida e acessar os instrumentos que revelam os olhares dos sujeitos envolvidos, foi possível observar a sua importância e contribuição para a garantia do direito à educação, bem como os princípios que a guiaram, manifestados ao longo da análise.

Para tanto, o estudo realizado acerca do que é Educação Integral foi de suma importância para discutir e sustentar a proposta descrita. Retomar a diferença de Educação Integral e Educação de Tempo Integral se fez necessário para que pudéssemos demonstrar a relevância que o tempo teve no desenvolvimento da proposta em nossa escola. De igual forma, considero importante neste estudo o resgate sobre o surgimento da Educação Integral, cunhado a partir dos Anarquistas do século XIX, que defendiam uma Educação Integral para todos e como forma de acabar com as classes e, conseqüentemente, com a desigualdade social e que viabilizasse uma Educação que abarcasse toda e qualquer forma de instrução e desenvolvesse os sujeitos em sua totalidade. Aqui no Brasil, os movimentos e estudos pensados na Educação Integral tiveram em sua gênese a ideia primeira de aumentar o tempo dos alunos, uma vez que, diferente de países ditos desenvolvidos, o tempo de permanência dos estudantes brasileiros é de quatro horas diárias. Portanto, Anísio e Darcy, precursores da Educação Integral em nosso país, defendiam esse aumento e, em consonância com os anarquistas, discutiam a Educação Integral como formação total do indivíduo e como forma de desenvolvimento das múltiplas capacidades do sujeito, o que se daria a partir das diversas experiências vivenciadas na escola, em concordância com o que Dewey pensava e desenvolveu em seus estudos. Recentemente, o Mais Educação, com formatos diversos, referenda a Educação Integral, seguindo ideias semelhantes aos precursores, viabilizando o desenvolvimento dos sujeitos e discutindo a Educação Integral como possibilidade de sanar as questões sociais do país.

Ao conduzir o processo de descrição e análise, com base nos objetivos específicos, necessários para estabelecer a narrativa sobre a proposta, trouxe à tona os problemas e as dificuldades, bem como evidenciei os benefícios oferecidos às comunidades escolares, além de possibilitar o acesso aos princípios que as orientam. No caso específico da Escola Pepita, sobressaiu a preocupação em desenvolver uma proposta que contemplasse as dimensões da aprendizagem, especificamente da alfabetização. Mas, também, ao longo do trabalho, fica em evidência a importância de pensar os tempos e espaços na escola como possibilidades de desenvolver a autonomia desses sujeitos, bem como de pensar a escola como um espaço social, de cuidado e alimentação e, sobretudo, de garantir o direito à educação.

Assim sendo, a explanação realizada é entendida como mais uma contribuição valiosa para a discussão de um planejamento específico para turmas do ciclo de alfabetização com alargamento do tempo, bem como, para as reflexões que derivam de práticas pedagógicas que envolvem Educação Integral e Alfabetização. Concomitante a isso, é preciso destacar o trabalho como uma memória pedagógica porque revela conhecimentos constituídos a partir da reconstrução e análise de uma prática pedagógica singular, em que se discute, avalia e reconduz propostas e meios para alcançar os objetivos, além de evidenciar dificuldades e contradições típicas das relações educativas que acontecem em sala de aula.

O ato de descrever as minúcias do planejamento para a turma do ciclo de alfabetização revelou que os tipos de atividades realizadas foram influenciados pelas concepções de alfabetização desenvolvidas na formação do PNAIC. O refletir acerca do sistema de escrita alfabético, do letramento literário, da ludicidade, da heterogeneidade, entre outros temas, possibilitou concluir que essas temáticas foram determinantes para fazer ponderações e considerações importantes para o trabalho exposto, me levando a concluir que os tipos de atividades, ações e eventos realizados foram garantidores de uma prática democrática e promotora da cidadania. As organizações de planejamento, reuniões de professores, reuniões de pais e alunos, verificou o quanto uma prática pedagógica se dá muito além do espaço restrito da sala de aula e que envolve toda a comunidade escolar. Dessa forma, apresentar essas ações a partir da documentação pedagógica e através dos depoimentos dos alunos, reforça a importância desse tipo de atuação e nos dá suporte para intentar em novos desdobramentos, referendando uma prática pedagógica exclusiva para

turmas de alfabetização, que seja atravessada por um movimento de formação continuada, em que professores sejam envolvidos e levados ao centro do debate, como pensadores e articuladores do seu fazer pedagógico.

Trazer à tona a visão de outros sujeitos envolvidos na proposta possibilitou referendar o que vinha sendo desenhado ao longo do trabalho: a proposta ao longo dos três anos teve suas dificuldades, mas também foi um espaço de possibilidades. Professores analisam a proposta como uma forma de garantir um melhor desempenho cognitivo e também como uma forma de construção pedagógica. Os alunos dimensionam a relevância da proposta em suas vidas, tanto no sentido social, como no sentido de possibilidades de aprendizagem. E, de igual forma, os diretores referem as inúmeras dificuldades e desafios que uma proposta dessa dimensão tem para a equipe diretiva, porém, acentuam o quão válida e positiva foi para a comunidade escolar.

Dessa forma, ao enumerar temas que se sobressaíram ao longo da discussão da pesquisa, procurei responder à demanda que impulsiona o trabalho: que princípios e fundamentos sustentam a proposta? Ponderar as questões referentes à organização do trabalho/tempo/espço; do planejamento/atividades significativas/desenvolvimento, do fortalecimento das relações e o compromisso social e problematizar esses temas, confrontando as elucidações trazidas pelos sujeitos, pela análise da proposta, juntamente com conceitos e fundamentos que foram estudados ao longo da pesquisa, permitiu que apontasse a importância da escola como um espaço de garantia de direitos e de afirmação do tempo escolar como possibilidades de aprendizagens e desenvolvimento.

À vista de tudo o que foi discutido, é imprescindível, portanto, que consideremos a pesquisa como uma possibilidade de reflexão e de proposição das questões curriculares, visto que, ao engendrar sobre uma proposta detalhada, com proposições definidas e, em certa medida, envolvendo toda a comunidade escolar, foi possível perceber nuances que envolvem as questões de conteúdo curricular, aprendizagem, conhecimentos culturais e sociais. Estes, entre outros aspectos, também remetem ao debate sobre as necessidades e exigências que são fundamentais para uma ampliação do tempo escolar e, principalmente, da reflexão acerca de uma prática pedagógica em Tempo Integral. Dessa forma, é sustentável defender um currículo que perceba esse sujeito como um todo, diferente do que a

Base Nacional Comum Curricular propõe, uma vez que considera apenas a dimensão das habilidades cognitivas, sem considerar os demais aspectos do desenvolvimento do sujeito, restringindo, desta feita, a própria noção de educação como espaço de socialização de bens públicos, isto é, de estudo de conhecimentos científicos, sociais e culturais.

É preciso também que atentemos para as contradições reveladas na proposta, uma vez que intentávamos para uma conceitualização de Educação Integral que nem sempre conseguíamos realizar. Buscávamos constantemente junto ao grupo de professores acabar com a lógica de turnos, mas repetíamos práticas que reforçavam esse tipo de método. Refletíamos acerca da importância de planejar a partir das necessidades individuais dos estudantes e da comunidade específica, mas não deixávamos de cumprir e seguir uma listagem de conteúdos que, de certa forma, respondia às intenções que orientam e balizam a escola atual.

Ademais, ressalto aqui, o quão profícua foi a experiência vivenciada, enquanto professora de Anos Iniciais e pesquisadora. Ter a oportunidade de colocar ao crivo da teoria o que nós, professoras da Educação Básica, experimentamos diariamente na escola Pública foi transformador no sentido político e pedagógico. Essa experiência possibilitou repensar as práticas, rever erros, alinhar e compreender melhor fundamentos e teorias que nos influenciam. Assim sendo, fortalecer o elo entre a Escola Básica e a Universidade é de suma importância quando pensamos em Política de Formação Continuada e é, por consequência, contribuir para o avanço da educação e a melhoria da escola pública. E, para além disso, reforçar a urgência em garantirmos a formação continuada de professores da Educação Básica como premissa inicial para a garantia do direito à educação.

Quanto à metodologia utilizada ao longo da pesquisa, destaco aqui algumas questões. Organizar a documentação pedagógica de um período de três anos foi um grande desafio e, talvez em razão das características desse tipo de material, algumas percepções podem ter se perdido ao longo do processo. Analisar a proposta com um distanciamento temporal, ao mesmo tempo que pode ter trazido alguns prejuízos, uma vez que foi necessário trabalhar com a memória dos sujeitos, também possibilitou uma reflexão mais madura. No caso dos e das estudantes, por exemplo, o fato de terem mais capacidade reflexiva; e, no caso dos professores e diretores, por conseguirem visualizar a proposta desenvolvida como um todo. Ainda dentro da

metodologia, ao analisar os vídeos do encontro do grupo focal realizado com as crianças, percebo que a forma como questionei e abordei não foi a mais eficiente, o que talvez não lhes possibilitou falar ou explicitar melhor as ideias sobre o que realmente pensavam sobre a proposta de Educação Integral. Por outro lado, compreendo que uma pesquisa dessa dimensão e que analisou uma prática realizada no passado recente, foi melhor desenvolvida por ter abarcado diferentes sujeitos e documentos que auxiliaram nessa reconstrução, além do fato de a proposta e a pesquisa ter se realizado pela mesma pessoa, professora e pesquisadora.

Enfatizo ainda os desafios que enfrentamos quanto à continuação do projeto, frente ao descaso da gestão atual em não valorizar a Educação Integral e, assim, à revelia, finalizar ou modificar completamente a proposta, ignorando a necessidade da comunidade escolar e o percurso vivenciado por professores e alunos. E, assim, vemos projetos serem iniciados e finalizados “ao gosto” das gestões, como é o caso do Integral da escola Pepita, que foi encerrado no ano de 2019 e do PNAIC e Mais Educação, que foram fundamentais para a proposta aqui descrita.

Em 2013, quando iniciei minha participação no projeto de pesquisa Obeduc-Pacto/UFPel, ao qual sigo vinculada e de onde esse projeto de mestrado foi originado, não imaginava que hoje, em 2020, poderíamos estar numa situação tão degradante com relação ao desmonte das políticas públicas no âmbito da educação, de maneira geral, e, em especial, dos programas de Educação em Tempo Integral.

Em 2013, o otimismo estava em alta: fazíamos debates, críticas e tínhamos espaço para isso. Tanto o PNAIC como o programa Obeduc/Capes eram um desses espaços em que podíamos, enquanto professoras, conversar, trocar, refletir e discutir com as demais colegas sobre novas possibilidades para dar conta das aprendizagens de nossos alunos. Ao assumir a ideia de pensar numa turma de Educação Integral, me vi diante de muita documentação e produção teórica, à época oferecida pelo Ministério da Educação. Na escola, estávamos no auge da implantação da Educação Integral: tínhamos verbas destinadas exclusivamente para o programa; tínhamos professores da rede e oficineiros envolvidos com o programa; tínhamos autonomia para decidir o formato do nosso integral; tínhamos tempo para reuniões voltadas para planejar; tínhamos...

Ao pensar na Educação Integral hoje no município me deparo com algumas situações: muitas escolas sem o programa, por não conseguir mais dar conta dos

custos operacionais de uma proposta desse tipo; uma vez que a secretaria não dá qualquer tipo de suporte ou verba para que o programa continue evidenciando, assim, práticas típicas da lógica neoliberal que vem sendo conduzida pelas últimas gestões. Enfim, a Educação Integral, enquanto ampliação do tempo de permanência na escola, é um projeto que vem gradativamente sofrendo boicotes em nosso país. Está na linha da desmontagem dos avanços construídos no campo educacional, com muito esforço, desde meados dos anos 2000 até 2016. Nesse sentido, a esperança de novos tempos, em que a educação não seja moeda de troca, mas sim vista como uma possibilidade de igualdade social está na base da luta diária dos movimentos estudantis e de educadores, país afora, com a perspectiva de que possamos eleger projetos engajados com a luta digna pela educação.

Por fim, é preciso que evidenciemos que hoje dentro de um contexto atípico e em que vivenciamos a Pandemia de Coronavírus em praticamente todo o mundo, e assim, temos escolas vazias de norte a sul do país, é possível identificar com maior escancaramento as desigualdades sociais que tanto nos aflige. Nesse momento, apesar de compreender a importância do isolamento social para a contenção do vírus, evidencio que se não há a oportunidade de frequentar presencialmente a escola, não há garantia de direitos. E quando estamos falando de crianças e adolescentes que são excluídos do mundo virtual, mais tempo na escola é sinônimo de proteção, de alimentação, de cuidado, de sobrevivência, de aprendizagem e de garantia do direito à educação.

REFERÊNCIAS

AHLBERG, Allan; ALHBERG, Janet. **O carteiro chegou**. Tradução: Eduardo Brandão. Rio de Janeiro: Companhia das Letrinhas, 2007.

ALVES, Nilda. Ensinar e aprender/ “aprenderensinar”: o lugar da teoria e da prática no currículo. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N.(orgs) **Temas de Pedagogia**. Diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012. p. 61-73.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000.

ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline (org). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

ÁVILA. Ivany Souza. Por entre olhares, danças, andanças, os alfabetismos, letramentos da perspectiva da educação integral. In: In: MOLL, Jaqueline (org). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

BAKUNIN, Mikhail A. **Instrução Integral**. Disponível em: <http://arquivobakunin.blogspot.com/2011/01/instrucao-integral-julho-agosto-1869.html> . Acesso em: 07/07/2019 L'Egalité, Genebra – 1869.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>.

BRASIL. **Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266>

BRASIL. **LEI nº 9394, de 20.12.96. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**, in: Diário da União, ano CXXXIV, nº 248, 23.12.96

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação Integral- Salto para o futuro**. SECAD, Brasília,2008.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Gestão Intersetorial no território**. Série Mais Educação. SECAD, Brasília, 2009.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Rede de saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de Educação Integral**. Série Mais Educação. SECAD, Brasília,2009.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Texto Referência para o Debate Nacional sobre Educação Integral**. Série Mais Educação. SECAD, Brasília,2009.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Mais Educação: passo a passo**. SEB, Brasília, 2011.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada**. SEB, Brasília, 2013.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo no ciclo de alfabetização: concepções e princípios**. Ano

1, Unidade 1. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília, 2012.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Planejamento Escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa.** Ano 1, Unidade 2. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília, 2012.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: A aprendizagem do sistema de escrita alfabética.** Ano 1, Unidade 3. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília, 2012.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Ludicidade na sala de aula.** Ano 1, Unidade 4. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília, 2012.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas.** Ano 1, Unidade 6. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília, 2012.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais.** Ano 1, Unidade 7. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília, 2012.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e aprendizagem.** Ano 2, Unidade 1. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília, 2012.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: A organização do planejamento de alfabetização na perspectiva do letramento.** Ano 2, Unidade 2. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília, 2012.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: A apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização.** Ano 2, Unidade 3. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília, 2012.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento.** Ano 2, Unidade 6. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília, 2012.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização.** Ano 2, Unidade 7. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília, 2012.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Planejamento e organização da rotina da alfabetização.** Ano 3,

Unidade 2. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília, 2012.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos.** Ano 3, Unidade 3. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília, 2012.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares.** Ano 3, Unidade 6. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília, 2012.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades.** Ano 3, Unidade 7. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília, 2012.

BUSSMAN, Antônia Carvalho. O Projeto Político Pedagógico e a Gestão da Escola. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.) **Projeto Político Pedagógico: uma construção possível.** 3º Ed. Papirus Editora, s/d.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística.** Coleção Pensamento e ação na sala de aula. São Paulo: Scipione, 2009.

CARBONARI, Paulo César. Direitos humanos e educação integral. In: MOLL, Jaqueline (org). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.** Porto Alegre: Penso, 2012.

CARVALHO, J. M. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas que atravessam os currículos. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (orgs) **Temas de Pedagogia.** Diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012. p. 189-205.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática.** 10ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CARVALHO, Marlene. **Guia prático do alfabetizador.** 1 ed. São Paulo: Ática, 2010.

CAVALIERE, Ana Maria. Notas sobre o conceito de educação integral. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (org). **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo.** Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

CHAGAS, Marcos Antônio das; SILVA, Rosemaria Vieira; SOUZA, Silvio Claudio. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: contribuições para o debate atual. In: MOLL, Jaqueline (org). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.** Porto Alegre: Penso, 2012.

COLLODI, Carlo. **Pinóquio.** São Paulo: Scipione, 2010.

COMENIUS, Iohannis Amos. **Didactica Magna (1621-1657).** Introdução, tradução e notas de Joaquim Ferreira Gomes. Copyright: © 2001 Fundação Calouste Gulbenkian. Versão para eBook, eBookBrasil.com.

CONTRERAS, José; PÉREZ, Nuria. La experiencia y la investigación educativa. In: CONTRERAS, José; PÉREZ, Nuria. (comps.) **Investigar la experiencia educativa.** Madrid: Morata, 2010.

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores**. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela; Revisão técnica, apresentação e notas: Selma Garrido Pimenta. – 2ª ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

DAHLBERG, Gunilla. MOSS, Peter. PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DEVECHI, Catia Piccolo Viero; TAUCHEN, Gionara; TREVISAN, Amarildo Luiz. Aprendizagem evolutiva na formação de professores: continuidade entre as certezas da ação e os acertos discursivos. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2016, vol.21, n.65, pp.347-369. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216519>.

DEVECHI, Catia Piccolo Viero; TAUCHEN, Gionara; TREVISAN, Amarildo Luiz. Teoria e prática nas pesquisas com formação de professores: uma compreensão aberta à interação comunicativa. **Educ. rev.** Belo Horizonte, v. 28, n. 4, p. 51-76, Dec. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982012000400003>.

DIAS, Kelly Tavares. **ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL, EDUCAÇÃO INTEGRAL E CURRÍCULO: um estudo de caso em uma escola estadual em Belo Horizonte**. Dissertação (Mestrado). 2015, 233 f. Pontífica Universidade Católica de Minas Gerais – PUCMG, Belo Horizonte, 2015.

ESTEVIÃO, Daniel Carlos. **Educação Integral: um projeto em construção na Escola Municipal Professor Zeferino Vaz**. Dissertação (Mestrado). 2018, 161f. Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, 2018.

FABRE, M. Existem saberes pedagógicos? In: HOUSSAYE, J.; SOËTARD, M.; HAMELINE, D.; FABRE, M. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 97-120.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana.; **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas. In: LIBÂNEO, J.C; ALVES, N. (orgs). **Temas de Pedagogia**. Diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012. p.169-188

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, Sept. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201507140384>.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12ª Edição, Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 43. ed, São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. 7ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. Revisão e Edição: Ana Maria Araújo Freire. 11ª ed. [recurso eletrônico - epub]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, Ellen Christina Sá de. **Educação Integral: reivindicação da experiência nos tempos e saberes pelos estudantes de Itaboraí**. Dissertação (Mestrado em

Educação). 2015, 128f. Universidade do estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores. Rio de Janeiro, 2015.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: Inovações em Processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2013.

GIGANTE, Kildria Vieira Alves. **Experiências em tempo integral de duas escolas públicas municipais de Teixeira Freitas- Bahia: limitações e possibilidades**. Mestrado Profissional em Educação. Universidade Estadual de Santa Cruz, Bahia: Ilhéus, 2015.

GIMENO SACRISTÁN, José. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org). **Profissão Professor**. Porto Editora, Portugal, 1995. p.63-88.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem** [Trad. Daniel Bueno]. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, Henry. Introdução: Alfabetização e a pedagogia do Empowerment político. In: FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. 7ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GOMES, Candido Alberto. **Darcy Ribeiro** – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 152 p.: il. – (Coleção Educadores).

GONÇALVES, Sílvia Nilcéia. **“Uma dica pra ti...quando a sora fizer brincadeiras tu não vai só brincar...tu vai aprender brincando...” Um estudo sobre o lúdico em roteiros de leitura a partir da prática pedagógica com crianças e professores**. Dissertação de Mestrado em Educação. PPGE- Universidade Federal de Pelotas. Pelotas: 2017.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos**. Paidéia, 2003,12(24), 149-161.

GRAUE, Maria Elizabeth; WALSH, Daniel J. **Investigação Etnográfica com crianças: Teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HENZ, Celso Ilgo. Paulo Freire e a educação integral: cinco dimensões para (re)humanizar a educação. In: MOLL, Jaqueline (org). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

HERNÁNDEZ, Fernando. VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. 5º ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

JARDIM, Juliana Mendes de Oliveira. **Relatos e reflexões de uma alfabetizadora sobre sua prática: trabalho colaborativo e heterogeneidade**. Dissertação de Mestrado em Educação. PPGE- Universidade Federal de Pelotas. Pelotas: 2018.

LARROSA, Jorge; KOHAN, Walter. Apresentação da coleção. In: MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Tradução: Cristina Antunes. – 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

LEMLE, Miriam. **Guia Prático do Alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, J. C. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (orgs) **Temas de Pedagogia**. Diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012. p. 35-60.

LIMA, Heloisa Pires; BORGES, Taisa. **O espelho dourado**. São Paulo: Editora Peirópolis, 2003.

MAGALHÃES, Nadja Regina Souza. **Educação Integral: olhares em torno de uma escola municipal de Caxias – MA**. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2014.

MARQUES, Mario Osório. Escola, aprendizagem e docência: imaginário social e intencionalidade política. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.) **Projeto Político Pedagógico: uma construção possível**. 3º Ed. Papirus Editora, s/d.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Tradução: Cristina Antunes. – 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MEIRELLES, Beatriz; CASSIANO, Aida. **Grande ou pequena?**. São Paulo: Editora Scipione, 2011.

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar**. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MIZUKAMI, Maria de Graça Nicoletti. A Pesquisa sobre formação de professores: metodologias alternativas. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003, p. 201 – 232.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para a sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline (org). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

In: **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MORAES, José Damiro. Educação Integral: uma recuperação do conceito libertário. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (org). **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

NÖRNBERG, Marta. **Práticas pedagógicas de professoras do ciclo de alfabetização em Porto Alegre**. Série Narrativas Pedagógicas – Volume II. São Leopoldo: Oikos, 2017.

NÖRNBERG, Marta; MORESCO, Ana Ruth; PORTO, Gilceane Caetano. **Docência e Planejamento: ação pedagógica no ciclo de alfabetização – Volume 4**. Porto Alegre: Evangraf, 2018.

NÖRNBERG, Marta; MIRANDA, Ana Ruth; PACHALSKI, Lissa. **Estudos sobre Aquisição da Escrita, Formação Docente e Práticas de Alfabetização**. São Leopoldo: Oikos, 2020.

NÓVOA, Antônio. **O Professor Pesquisador e Reflexivo**. Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001. Disponível em: http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm

PARO, Vitor Henrique. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para modernidade. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (org). **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009

PEREIRA, Igor Daniel Martins. **Ensino de Ciências na perspectiva da Alfabetização Científica: prática pedagógica no ciclo de alfabetização**. Dissertação de Mestrado em Educação. PPGE - Universidade Federal de Pelotas. Pelotas: 2015.

PESSOA, Fernando. **Livro do desassossego**. Por Bernardo Soares. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

PIGNATA, Maria Isabel Barnez. Educação Integral e escola. In: SOUZA, Cláudia de; OTTO, Clárcia; FARIAS, Andressa da Costa (orgs.). **A escola contemporânea: uma necessária reinvenção**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2011.p.45-50.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **História da Educação: de Confúcio a Paulo Freire**. São Paulo: Contexto, 2018.

RABELO, Marta Klumb Oliveira. Educação Integral como política pública. A sensível arte de (re)significar os tempos e os espaços educativos. In: MOLL, Jaqueline (org). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

RIBEIRO, Darcy. **O Livro preto dos CIEPs**. RJ: Bloch Editores S.A, 1986.

RIBEIRO, Darcy. **Testemunho**. Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro, 1990.

ROBIN, Paul. **Manifiesto a los partidários de la educacion integral (Um antecedente de la Escuela Moderna)**. Barcelona: Calamus Scriptorius, 1981.

RODRIGUES, Genivaldo Batista. **Projeto de escolas em tempo integral: desafios da rede estadual do Amazonas**. Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Faculdade de Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2017.

ROSA, Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

SANTOS, Luciane Adriana Alves. **O Programa Mais Educação na Escola Municipal Doutor Kleber Vasques Filgueiras: possibilidades para a aprendizagem e inclusão social**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação Processos Socioeducativos e Práticas Escolares do Departamento de Ciências da Educação da Universidade Federal de São João del-Rei. São João del-Rei, 2016.

SAVIANI. DERMEVAL. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3ªed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. – (Coleção memória da educação).

SOARES, M. **Alfabetização e letramento: Caminhos e descaminhos**. Disponível em <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf> Acesso em 16 de junho de 2013.

SHÖN, Donald. **The reflective practitioner**. New York: Basic Books, 1983.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHÖN, Donald. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, Antonio. (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SILVA, Gleice Tatiana Marques Barbosa da. **Escola é sobretudo gente. Concepções e práticas de educação integral no município de Belo Horizonte: um estudo da escola municipal união comunitária**. Dissertação de Mestrado em Educação. PPGE- Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte, 2018.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: contexto, 2016.

SOUZA, Fernanda Ribeiro. **Mais tempo para quê? A organização do currículo em uma escola em tempo integral da rede municipal de educação de São João – PR**. Dissertação (Mestrado em Educação). 232f. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Francisco Beltrão, 2016.

STENHOUSE, Lawrence. **Na introduction to curriculum research and development**. Londres: Heinemann, 1975.

TOMASSI, Tina. **Breviario del pensamiento educativo libertário**. 2º ed. Cali, Colombia: Asociacion Artistica “La Cuchilla”, 1988.

VEIGA, Luciana; GONDIM, Sônia Maria Guedes. **A utilização de métodos qualitativos na Ciência Política e no Marketing Político**. Opin. Publica, Campinas, v. 7, n. 1, p. 1-15, 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-62762001000100001&lng=en&nrm=iso>. acesso em 01 de maio de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-62762001000100001>.

VILANOU, Conrado. Introdução. In: ROBIN, Paul. **Manifiesto a los partidários de la Educacion Integral (Um antecedente de la Escuela Moderna)**. Barcelona: Calamus Scriptorius, 1981.

WESTBROOK, Roberto; TEIXEIRA, Anísio, ROMÃO, José Eustáquio; RODRIGUES, Verone Lane (orgs). **John Dewey**. Recife - Fundação Joaquim Nabuco. Editora: Massangana, 2010.

WESTPHAL, Letícia Pacheco dos Reis. Letramento e ludicidade no projeto Alfabetização e Educação Integral: possibilidades e desafios. In: NÖRNBERG, Marta; MIRANDA, Ana Ruth; PACHALSKI, Lissa. **Estudos sobre Aquisição da Escrita, Formação Docente e Práticas de Alfabetização**. São Leopoldo: Oikos, 2020. p. 242 - 255

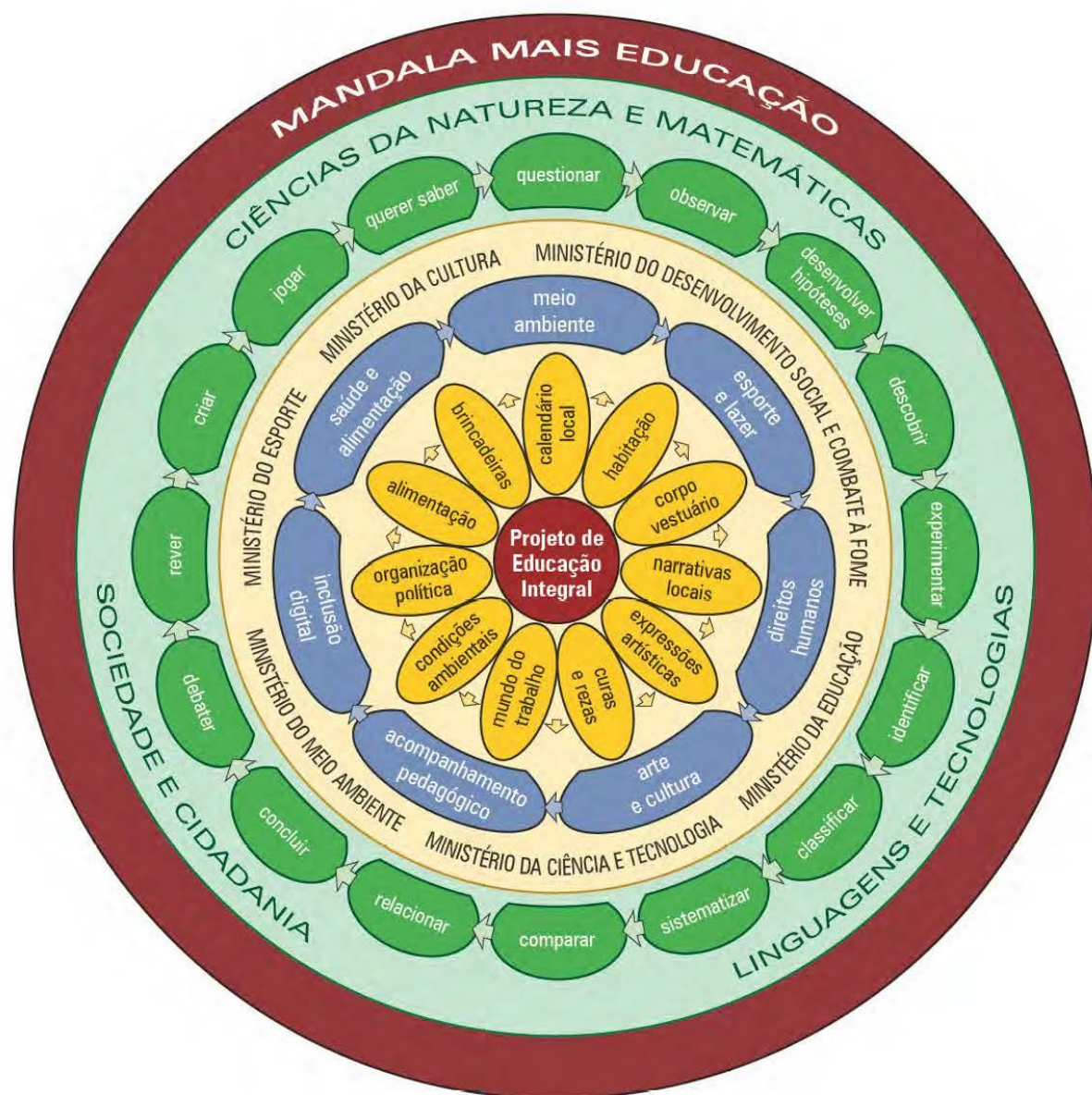
YUS; Rafael. **Um paradigma holístico para a educação**. Pátio- Revista Pedagógica. Porto Alegre, a. XIII, N. 51, P.20-22, ag./out.2009.

YOON, Ah-hae; YANG, Hye-won. Quem vai ficar com o pêssego?. Tradução: Thais Rimkus Devus. 2º Edição – São Paulo: Callis, 2009.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional.** Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Anexos

Anexo 1



Anexo 2

Quadro de propriedades conceituais:

propriedades conceituais e convenções do SEA:

1. escreve-se com letras que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos;
2. as letras têm formatos fixos, e pequenas variações produzem mudanças em sua identidade (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, *P*, *p*);
3. a ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada;
4. uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras;
5. nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras;
6. as letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem;
7. as letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos;
8. as letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra;
9. além de letras, na escrita de palavras, usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem;
10. as sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante- -vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal.

Fonte: Brasil, 2012, p.8

Anexo 3

Direitos de Aprendizagem – Dimensão Linguística

Análise linguística:**discursividade, textualidade e normatividade**

	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Analisar a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina.	I/A	A/C	A/C
Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc.	I/A/C	A/C	C
Reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produção.	I/A/C	I/A/C	I/A/C
Conhecer e usar palavras ou expressões que estabelecem a coesão como: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades.	I	A	A/C
Conhecer e usar palavras ou expressões que retomam coesivamente o que já foi escrito (pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes).	I	A	A/C
Usar adequadamente a concordância e reconhecer violações de concordância nominal e verbal.		I	A/C
Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V).	I/A	A	C
Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (C/QU; G/GU; R/RR; SA/SO/SU em início de palavra; JA/JO/JU; Z inicial; O ou U/ E ou I em sílaba final; M e N nasalizando final de sílaba; NH; ã e ão em final de substantivos e adjetivos).		I	A/C
Conhecer e fazer uso de palavras com correspondências irregulares, mas de uso frequente.		I	A
Saber usar o dicionário, compreendendo sua função e organização.		I	A/C
Saber procurar no dicionário a grafia correta de palavras.		I	A/C
Identificar e fazer uso de letra maiúscula e minúscula nos textos produzidos, segundo as convenções.	I	A	A/C
Pontuar o texto.		I	A/C
Reconhecer diferentes variantes de registro de acordo com os gêneros e situações de uso.	I	A	C
Segmentar palavras em textos.	I	A/C	

Análise linguística:**apropriação do Sistema de Escrita Alfabética**

	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Escrever o próprio nome.	I/A/C		
Reconhecer e nomear as letras do alfabeto.	I/A/C		
Diferenciar letras de números e outros símbolos.	I/A/C		
Conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.	I/A/C		
Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.	I/A	A/C	
Usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos.	I	A/C	C
Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras.	I/A/C		
Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.	I/A/C		
Segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho.	I/A/C		
Identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.	I/A/C		
Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições.	I/A/C		
Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas.	I/A/C		
Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito.	I/A/C		
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.	I/A	A/C	C
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.	I/A	A/C	C

Fonte: Brasil, 2012, p. 36 E 37

Apêndices

Apêndice 1

Questionário direcionado aos diretores:

1. Em sua opinião, quais os principais impactos da Educação de Tempo Integral para a comunidade da EMEF Pepita de Leão?
2. Em sua opinião, quais os principais impactos da mudança na organização da Educação de Tempo Integral de grupos para turmas?
3. Em sua opinião, o aumento da carga horária reflete na aprendizagem dos alunos? Comente. Fale-me um pouco sobre o aumento da carga horária e reflexo disso na aprendizagem dos alunos.
4. Discorra sobre os principais pontos positivos e negativos da Educação de Tempo Integral na EMEF Pepita de Leão.
5. Durante a implantação da Educação de Tempo Integral a escola recebeu suporte financeiro da mantenedora? De que forma era “gestada” a Educação de Tempo Integral no que tange às questões financeira? E, hoje, como acontece? Quais são as perspectivas da escola, enquanto equipe e corpo docente, em relação a proposta de Educação de Tempo Integral por turmas?

Apêndice 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Resolução CNS 196/96)

Prezados pais ou responsáveis:

Seu filho[a] está sendo convidado a participar de uma pesquisa sobre a prática pedagógica desenvolvida pela professora Letícia Pacheco dos Reis W. durante os três anos em que trabalhou com ele[a] na Escola Municipal Pepita de Leão. O objetivo do estudo é investigar o modo como as crianças compreenderam as atividades e a rotina desenvolvida nos anos de 2014, 2015 e 2016.

A professora vem estudando as propostas de trabalho por ela mesma criadas e aplicadas, mas quer também ouvir o que as crianças – que participaram deste processo – têm a dizer sobre o que viveram. Para isso, serão realizados alguns encontros – durante o horário de aula – sem prejudicar o andamento escolar dos alunos. Os encontros serão feitos pela professora Letícia, momento em que fotos e materiais que as crianças produziram durante esses três anos serão analisados. Os encontros com as crianças serão filmados, constituindo material audiovisual para subsidiar a pesquisa e estudos dela decorrentes.

A partir desta pesquisa, esperamos poder contribuir para a produção de novas propostas de ensino que qualifiquem as aprendizagens dos alunos

Lembramos que a participação nesta pesquisa é livre e voluntária e que utilizaremos as contribuições dadas pelos alunos na elaboração da dissertação da professora Letícia Pacheco dos Reis W. Fica reservado o direito de a qualquer momento deixar de participar da pesquisa.

Para qualquer maior esclarecimento, podem procurar a professora Letícia na escola. Sem mais, agradecemos pela colaboração,

Professora Letícia Pacheco dos Reis W. e Professora Marta Nörnberg

Universidade Federal de Pelotas - Faculdade de Educação - Departamento de Ensino
– Programa de Pós-Graduação em Educação

Eu, _____
responsável por _____, após ter
sido devidamente informado sobre os objetivos da pesquisa e sobre os procedimentos
a serem adotados tendo a garantia de ser esclarecido sobre qualquer dúvida bem
como a liberdade de retirar a participação a qualquer momento, dou meu
consentimento para que se efetive o estudo.

Porto Alegre, novembro de 2018

Assinatura do responsável

Eu, _____,
estudante do 5º ano (2018) aceito colaborar com a pesquisa da prof. Letícia ,
participando das atividades de pesquisa por ela desenvolvidas.

Porto Alegre, novembro de 2018

Assinatura do aluno