



UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
MESTRADO PROFISSIONAL
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL

VIVIANE APARECIDA BLANCO PEREIRA

**NECESSIDADES FORMATIVAS DE EDUCADORES DA JORNADA
AMPLIADA DE ALUNOS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A
CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL, NO MUNICÍPIO DE
SANTOS/SP**

SANTOS

2020

VIVIANE APARECIDA BLANCO PEREIRA

**NECESSIDADES FORMATIVAS DE EDUCADORES DA JORNADA
AMPLIADA DE ALUNOS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A
CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL, NO MUNICÍPIO DE
SANTOS/SP**

Dissertação de mestrado apresentada à Banca Examinadora da Universidade Metropolitana de Santos, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Práticas Docentes no Ensino Fundamental.

Orientadora: Prof.^a Dra. Mariangela Camba

SANTOS

2020

Blanco, Viviane

Necessidades formativas de educadores da Jornada Ampliada de Alunos: desafios e possibilidades para a consolidação da Educação Integral, no município de Santos/SP / Viviane Blanco – Santos, 2020.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Metropolitana de Santos.
Práticas Docentes do Ensino Fundamental.

Palavras Chave: Jornada Ampliada de Alunos. Educação Integral. Formação em serviço. Formação cidadã.

Dissertação de Mestrado intitulada “**Necessidades formativas de educadores da Jornada Ampliada de Alunos: desafios e possibilidades para a consolidação da Educação Integral, no município de Santos/SP**” elaborada por Viviane Aparecida Blanco Pereira, apresentada e aprovada em 11 de dezembro de 2020, perante a banca examinadora composta por:

Prof. Dra. Fernanda Correa Quatorze Voltas Saul Pinto

Prof. Dr. Michel da Costa

Profa. Dra. Mariangela Camba
Orientadora e Presidente da banca examinadora

Programa: Mestrado Profissional
Área de Concentração: Práticas Docentes no Ensino Fundamental
Linha de Pesquisa: Ensino Aprendizagem no Ensino Fundamental

“Cada um de nós sabe o que nos identifica com o magistério e como foi se dando esse processo de identificação, a ponto de sermos professores (a). Podemos até pensar que é uma identificação necessária [...] entretanto sem o mínimo de identificação seria insuportável. Exatamente seria insuportável por ser uma das profissões mais envolventes, pelo fato de ser uma permanente relação com pessoas e não com coisas [...]” (ARROYO, 2000, p.127)

Dedico este trabalho a todos que, assim como eu, acreditam na educação pública de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Ao Deus Criador dos céus e da terra e de tudo que neles há, que me deu condições específicas, identidade para encontrar o caminho que me submeteu a este tempo de estudos, pesquisas, desde o início de tudo.

Agradeço ao meu esposo, companheiro participativo nas minhas ausências na nossa principal e mais importante missão: cuidar dos nossos filhos e filhas. Agradeço por apoiar minhas escolhas, me aconselhando e regulando o pêndulo dos meus pensamentos quando estes se distanciavam da realidade. Meu amor eterno e incondicional, meu querido marido.

Filhos e filhas, do ventre, do legado, da missão, do espírito, obrigada pela inspiração!

Agradeço imensamente à Prefeitura Municipal de Santos, financiadora do Programa Mestre Aluno, que facilitou este estudo, imprescindível ao meu progresso enquanto profissional da educação.

Meu agradecimento especial a todos e todas as Anas, Roses, Jéssicas, Jennifers, Wagners, Clarissas, Rosanas, Karinas, Alans, Renatas, Letícias, Thainas, Adrianas, Lúcias, Alices, Reginas, Alexandras, Cecílias, Grazielas, Celsos, Elaines, Beths, Sheilas, Suzanas, Robertas, Rafaelas, Julianas, Josés, Kelias, Sandras, Arlaines, Micheleles, Andreas, Paulos, Valérias, Beatrizes, Biancas, Analys, Mireyas, Cindys, Uiaras, Valérias, Rúbios, Carolinas, Marcos, Lucas, Marianas, Claudias, Claudios, Fernandas, Danielas, Danieles, Danieis, Tatianas, Gláucias, Marcelos, Gersons, Marias, Rogérios, Kelys, Márcias, Rutes, Neuzas, Alexandres, Vilmas, Elisangelas, Cimaras, Cristinas, Arieis, e tantos outros educadores, meu respeito, admiração e gratidão por toda disposição nas horas de trabalho voluntárias, experiência compartilhada, conselho ouvido, orientação seguida, nas descobertas e ressignificação da prática da educação e estratégia de trabalho na gestão de pessoas. Muito obrigada, foi um prazer trabalhar com vocês!

BLANCO, Viviane.

“Necessidades formativas de educadores da Jornada Ampliada de Alunos: desafios e possibilidades para a consolidação da Educação Integral, no município de Santos/SP”. 2020. 152 p. Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, 2020.

RESUMO

A presente pesquisa disserta a partir dos levantamentos bibliográfico e documental que orientam o Projeto Jornada Ampliada de Aluno (PJAA) do Programa Escola Total que consiste na política adotada desde o ano de 2006, na ampliação de tempo dos estudantes para complementação das atividades escolares do segmento do Ensino Fundamental I (Anos Iniciais) e II (Anos Finais). A investigação analisa os dispositivos que impulsionaram as ações da administração pública, as resoluções normativas que conduziram a trajetória do Projeto do referido Programa, no percurso de seus 14 anos de existência. Como suporte teórico apresenta-se as considerações Arroyo (2012, 2014, 2017), Moll (2004, 2012, 2013, 2014), Parente (2017), Cavaliere (2002, 2007, 2009, 2012), Saviani (2008, 2012), Freire (1979, 1987), Gatti (2000, 2005), Pimenta (2012) e Nóvoa (2017, 1995, 1992). O estudo busca saber quais são as principais necessidades relativas à formação docente, para os profissionais atuantes, que precisam ser atendidas na perspectiva da Educação Integral, no bojo do PJAA. Apresenta um plano de intervenção que sugere a transposição do referido problema. A partir da análise dos dados, constatou-se que a Educação Básica se mostra insuficiente como exigência mínima de formação para os profissionais contratados atuarem como educadores nesse segmento da educação escolar, conforme hipótese edificada na pesquisa. O processo metodológico apresenta caráter exploratório e abordagem qualitativa, com múltiplas formas e procedimentos para demonstração de autenticidade, contando com levantamento documental das publicações oficiais, e entrevistas semiestruturadas com profissionais atuantes e que passaram pelo Programa. Historiciza o trabalho realizado na passagem dos seus administradores e as variações que revelam a identidade pedagógica, estrutura organizacional para a consolidação dos objetivos da proposta. As considerações propiciam um panorama reflexivo que envolve historicamente a condução da ampliação do engajamento das ações necessárias para o fortalecimento e reconhecimento da política, na construção da formação do Ensino Fundamental, etapa relevante da Educação Básica dos estudantes.

Palavras-Chave: Jornada Ampliada de Alunos. Educação Integral. Formação em serviço. Formação cidadã.

ABSTRACT

This research dissertates from the bibliographic and documentary surveys that guide the Project Jornada Ampliado de Aluno (PJAA) of the Total School Program, which consists of the policy adopted since 2006, in the expansion of students' time to complement school activities in the segment of Elementary School I (Initial Years) and II (Final Years). The investigation analyzes the devices that boosted the actions of the public administration, the normative resolutions that guided the trajectory of the Project of the referred Program, in the course of its 14 years of existence. Theoretical considerations are Arroyo (2012, 2014, 2017), Moll (2004, 2012, 2013, 2014), Parente (2017), Cavaliere (2002, 2007, 2009, 2012), Saviani (2008, 2012), Freire (1979, 1987), Gatti (2000, 2005), Pimenta (2012) and Nóvoa (2017, 1995, 1992). The study seeks to find out what are the main needs related to teacher training, for working professionals, who need to be met from the perspective of Integral Education, in the midst of PJAA. It presents an intervention plan that suggests the transposition of the referred problem. From the data analysis, it was found that Basic Education is insufficient as a minimum training requirement for contracted professionals to act as educators in this segment of school education, according to the hypothesis built in the research. The methodological process has an exploratory character and a qualitative approach, with multiple forms and procedures for demonstrating authenticity, relying on a documentary survey of official publications, and semi-structured interviews with active professionals who have passed through the Program. It historicizes the work carried out in the passage of its administrators and the variations that reveal the pedagogical identity, organizational structure for the consolidation of the objectives of the proposal. The considerations provide a reflective panorama that historically involves conducting the expansion of the engagement of the necessary actions for the strengthening and recognition of the policy, in the construction of the formation of the Elementary School, relevant stage of the Basic Education of the students.

Key words: Extended Student Day. Integral education. In-service training. Citizen formation.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEFAM	Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CME	Conselho Municipal de Educação
COMERE	Coordenadoria da Merenda Escolar Municipal
COPEDE	Coordenadoria de Políticas Educacionais
EAD	Educação a Distância
EI	Educação Integral
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IDEB	Índice da Educação Básica
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONG	Organização Não Governamental
PET	Programa Escola Total
PJAA	Projeto Jornada Ampliada de Alunos
PME	Programa Mais Educação
PMS	Prefeitura Municipal de Santos
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PST	Programa Segundo Tempo
SEDUC	Secretaria de Educação
SEFEP	Seção de Ensino Fundamental e Profissionalizante
SEFORM	Seção de Formação
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNIMES	Universidade Metropolitana de Santos

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1: Anexo II – Matriz curricular da educação integral UMES de tempo integral e híbridas ensino fundamental I e II.....47
- Figura 2: Anexo III.....48
- Figura 3 - Elementos considerados por Henri Wallon para compor o ser integral, segundo sua teoria e expectativa para o desenvolvimento como estudante.....68

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quantitativa de abrangência da SEDUC Santos.....	48
Quadro 2: Teoria psicogenética de Henri Wallon, demonstrada por fases e dentro da faixa etária dos alunos do Ensino Fundamental I e II.....	66
Quadro 3: Sobre o Processo Seletivo para contratação de Educadores.....	76
Quadro 4: Formação para o exercício da função contratada.....	79
Quadro 5: Consciência do profissional quanto aos objetivos do PET.....	83
Quadro 6: Consciência do Coordenador de Núcleo como gestor.....	88
Quadro 7: Avaliação do trabalho do Educador na compreensão dos objetivos e destinação da educação do aluno.....	90
Quadro 8: Aproveitamento das formações oferecida pela SEDUC.....	91
Quadro 9: Reuniões de trabalho, oportunidade de planejamento e reflexão.....	93
Quadro 10: Destaques pertinentes às respostas das entrevistas.....	98
Quadro 11: Destaques pertinentes às respostas das entrevistas.....	101
Quadro 12: Destaques pertinentes às respostas das entrevistas.....	102

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	12
INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO 1 - A Política da Educação Integral – Ampliação da Jornada Escolar – Tempo Integral: Estribos Legais e Históricos.....	22
CAPÍTULO 2 - A ampliação de tempo dos alunos do Ensino Fundamental: aspectos históricos e estruturais na organização da rede de ensino Municipal de Santos.....	28
2.1. Da inserção e perfil dos Educadores voluntários e as relações com o modelo de contratação.....	34
2.2. Formação dos Profissionais: para ingresso e em serviço.....	38
2.3. O Selo da Cidade Educadora.....	41
2.4. Compartilhamento da Educação em Tempo Integral: entra o privado.....	45
2.5. Matriz da Educação Integral de Santos e o Currículo Santista: Organização Curricular para o Tempo Complementar.....	47
CAPÍTULO 3 - Relações e Fundamentos Teóricos: Concepção para Educação e Sociedade Atuais.....	51
3.1. Análise social da escola e conexão com a Educação Cidadã.....	52
3.2. Correspondência dialética entre a escola e a sociedade: interdependência na construção da humanização.....	55
3.3. Do Que Se Trata O Currículo?.....	61
3.4. Significando Aprendizagens: consideração para mais tempo na escola.....	64
3.5. Contribuições segundo Henri Wallon.....	65
3.6. Ausubel: significando as aprendizagens.....	69
4. RESULTADOS DA PESQUISA.....	71
4.1. Método da pesquisa e processos da composição do estudo.....	71
4.1.1. Procedimentos do trabalho de campo.....	72
4.1.2. Roteiro das observações a serem feitas do trabalho em campo.....	72
4.1.3. Descrições das observações.....	72
4.2. Procedimento das entrevistas.....	73

4.2.1.Compreensão da pesquisa e participação por meio da entrevista.....	73
4.2.2.Entrevistas com os Educadores voluntários do PET.....	74
4.2.3.Roteiro de entrevista semiestruturada com Educadores.....	75
4.2.4.Entrevistas com Coordenadores de Núcleo voluntários do PET.....	87
4.2.5.Roteiro de entrevista com os Coordenadores de Núcleo.....	88
4.2.6. Entrevista com a Coordenadora Geral do PET.....	94
5.ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	97
5.1. Considerações analisadas a partir das declarações: formação dos sujeitos da pesquisa – educadores – para a função contratada.....	97
5.2.Como acontece a integração do profissional atuante no PET? O educador sabe o que está fazendo no núcleo de atividades educativas?.....	99
5.3. Integração dialética: aproveitamento nas formações para a prática.....	100
5.4.Percepção da participação no desenvolvimento integral dos alunos atendidos no PJA.....	102
5.5.Contribuições observadas nas respostas dos Coordenadores de Núcleo para o embasamento dos resultados.....	103
5.5.1.Coordenador de Núcleo: seu papel na administração pedagógica.....	103
PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	106
CONCLUSÃO.....	139
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	142

APRESENTAÇÃO

A escola tem algo de encantador. A convivência com o outro, as trocas de experiências, as amizades, as produções, o ensino e a aprendizagem, as palavras de afirmação que circundam estes processos; a docência sempre me envolveu. Observava meus professores entendendo que eram os mais amantes de pessoas que pudessem existir... Que profissão maravilhosa!

Na época, quando as vagas na escola pública não eram para todos, tive oportunidade para ingressar na escola somente aos 7 anos, na primeira série do ensino regular. A ensino infantil ficou nas brincadeiras de rua com os vizinhos, ou na companhia das primas e irmãs, uma mais velha e outra mais nova na época. A mais velha me ensinou as primeiras palavras. Cheguei alfabetizada na sala de aula, quando ainda a professora nem sabia meu nome. Era 1981, os primeiros dias do ano letivo. E passei pelo processo de reclassificação. Lembrome a única questão que errei naquela prova: não sabia o que significava a expressão “dobro”. Depois de uma conversa com os meus pais, alguns dias depois, estava na sala da Professora Ana Maria da 2ª série, na primeira carteira próximo à mesa dela, sendo a menor da turma em estatura.

Problemas familiares à parte (desemprego, fome, escassez de recursos, relacionamentos abalados, situações adversas para o desenvolvimento pleno), não faltavam incentivo, dedicação e resultados positivos. Nunca houve uma nota abaixo da média, ou “vermelha”, na minha história como estudante. Até as disciplinas de cálculo e álgebra no curso de licenciatura em Matemática.

Aos 14 anos, iniciei minha trajetória acadêmica, quando escolhi o curso de Magistério, em busca da profissão que me faria permanecer na escola, e principalmente por conselho do meu pai, senhor Guadalupe Blanco Pereira. O curso escolhido foi o CEFAM – Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, no município do Guarujá, litoral de São Paulo. Me formei em 1992, na segunda turma do projeto com parceria do Ministério da Educação (MEC), que Pimenta (2012, p.143) descreve: “apoiados técnica e financeiramente pelo MEC, havendo, até 1991, um total de 152 CEFAMs, implantados em vários estados (...), 51 no estado de São Paulo, que vêm se desenvolvendo com recursos próprios do estado”.

Decerto pela predominância de adolescentes entre os estudantes, estando a maioria na faixa etária de 14 a 19 anos (aproximadamente), era notório a preocupação com a formação integral das alunas e alunos. Eram poucos os meninos no nosso meio, mas eles estavam lá...

Integravam o currículo do curso conteúdos para a formação crítica e reflexiva, como profissionais, com acompanhamento de perto para todas as fases da formação, como cidadãos, preparando-nos não somente e simplesmente para a docência, e também para a vida em sociedade.

Considereei o curso do CEFAM¹ demasiadamente intenso. O projeto nos desafiava nas pesquisas, produções individuais e coletivas, favorecidos pelo período integral de estudos, planejamentos, atuação, relatórios de estágio e observações “mais que supervisionados”. Não poderia ser diferente. Durante os quatro anos do Magistério me foi oportunizado conhecer, desenvolver e aprender procedimentos que compuseram meus pré-requisitos como professora, que avalio como suficiente para minha base formativa.

Dei continuidade, em 2004, anos depois, na minha carreira docente - antes, encontrei boa oportunidade financeira no comércio - ingressei na Rede Pública de Ensino no Município de São Vicente. Logo tive que voltar a aprender, me formar em serviço, tornar-me profissional, pois a escola não era mais a mesma, os alunos não eram mais os mesmos, como nos lembra o mestre Arroyo (2017), fiz vários cursos de aperfeiçoamento em Letramento e Alfabetização, Projetos Pedagógicos para desenvolvimento de conteúdo, entre outros voltados para a primeira infância, ensinos e aprendizagens, onde aconteciam preciosas discussões com colegas.

Em meio as enriquecedoras trocas nas reuniões de professores e gestores das escolas me deparo com a necessidade de me graduar, visto o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9394/96) que preconizava à exigência legal do curso superior para a carreira do magistério.

Ministrando aulas em duas redes municipais, São Vicente e Praia Grande, iniciei o curso de licenciatura em Matemática no ano de 2006. O desafio se deu

¹ O CEFAM oferecia formação diferenciada do curso normal em nível médio, em período integral, com estágio ao longo do processo de aprendizagem, e concedia bolsa de estudos para os seus alunos. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/central-de-atendimento/Htmexpl/cefam.htm>> Acesso em: 14 jun. 2019.

por se tratar do número de profissionais disponíveis nas escolas públicas na área de exatas, contrariamente tantos pedagogos concorriam as cadeiras de atuação na Educação Infantil e séries Iniciais do Ensino Fundamental. Na sequência, complementei meus estudos com Administração Escolar (*lato sensu*), Licenciatura em Pedagogia, sendo este último na modalidade EAD (Educação a Distância).

Durante estes anos intensos, ministrei aulas para crianças, adolescentes, jovens e adultos, e não me saciava em realizar curso de formação para os desafios que enfrentava e concursos nas cidades metropolitanas para o cargo de professor. Foi quando assumi por meio de concurso público, em 2007, o cargo de Professora Substituta na Prefeitura Municipal de Santos, deixando outras que havia ingressado antes.

Conexão com o Programa Escola Total

Logo que ingressei para trabalhar na Rede Municipal de Educação de Santos, como Professora Substituta do Ensino Fundamental I, tive contato com a proposta do Projeto Jornada Ampliada de Alunos (PJAA) do Programa Escola Total (PET), pois como professora adjunta, a cada ano lecionava em uma unidade diferente, e com isto, realizava minha avaliação particular sobre a forma como acontecia a jornada estendida dos meus alunos.

No ano de 2012, recebi o convite para coordenar um novo Núcleo que surgiria a partir da parceria com a Associação Vidas Recicladas (Organização Não Governamental sem fins lucrativos), para o desenvolvimento das atividades do PJAA. Consensualmente fui cedida pela Secretaria Municipal de Educação (SEDUC), a pedido do presidente da instituição, pelo desempenho dos trabalhos socioeducativos já desenvolvidos na ONG.

Confesso que tive dúvidas e até certa resistência para encarar tal desafio, considerando a complexibilidade da proposta, o desconhecimento da estrutura que fundamentava o trabalho pedagógico e o embasamento legal, o currículo, a história do Programa.

Foram cinco intensos anos na gestão do Núcleo, com atendimento para 300 alunos, oriundos de 3 escolas do Ensino Fundamental I e II, na coordenação dos trabalhos de 25 educadores (em média). Seguidamente compartilharei alguns detalhes nesta pesquisa.

Outra Perspectiva...

No ano de 2017, apresentada pelo novo Secretário, que assumiu no mesmo ano a pasta da administração pública, a SEDUC anuncia a gestão do Programa Escola Total estaria entregue à Especialista de Educação III, função de Supervisão de Ensino, Lígia D' Bella Monteiro, membro da Comissão de Educação Integral.

A proposição para a atuação da equipe gestora do PET traria uma visão holística a colaborar nas resoluções de normativas analisadas por profissionais que vivenciaram situações, atuantes ou não, especialmente as que revelaram possibilidades de mudança cabíveis à política pública posta. Na composição de nova equipe de trabalho, extremamente “enxuta” em número de profissionais, alguns destes, atuando há anos diretamente na administração do PET, ou ainda na Secretaria Municipal de Educação nos departamentos indiretamente ligados ao Programa.

No ano de 2017, na troca de gestores na SEDUC, recebi o convite para atuar como apoio pedagógico no departamento que compunha a Coordenadoria de Políticas Educacionais (COPEDE), passando a atuar na coordenação do PJAA. Eram 16 Núcleos, 15 Coordenadores e aproximadamente 500 Educadores, além da gestão de 22 ônibus para o transporte de parte dos alunos participantes dos projetos, que chegou ao número aproximado de 2.500 alunos.

A tarefa de coordenar o PJAA foi desenvolvida sob a orientação e conjuntamente da supervisora que atuou por mais de 35 anos na Rede Municipal de Educação, cumprindo toda a carreira proposta, havendo se aposentado recentemente. No PET atuou por pouco mais de um ano como Coordenadora Geral, sem deixar suas demais funções do cargo público. Foi uma passagem marcante, não somente na gestão do Programa, da mesma forma na minha carreira profissional.

A partir da convivência e trocas riquíssimas com a minha chefe e colega de trabalho fui impulsionada a galgar mais um degrau de estudos e aqui estou como pesquisadora.

Entre as relevantes alterações trazidas pela gestão da Professora Mestre D' Bella, foram as portarias de regulamentação do processo seletivo para a atuação dos Educadores e Coordenadores. Profissionais importantíssimos no

desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem dos alunos. Nas reuniões em meio as situações adversas que surgiam durante o nosso dia de trabalho (ônibus que atrasava, educadores que faltavam, alunos que se acidentavam, entre outros) estruturávamos as fases do processo, que propunha austeridade e transparência, categorizando aos que se candidatavam à função.

A experiência para mim foi simultaneamente enriquecedora e inquietante, considerando que a atuação direta com tais profissionais seria minha, na gestão dos trabalhos pedagógicos, relacionamentos interpessoais e com os alunos e seus familiares, além dos funcionários e equipes técnicas das escolas. Como avaliá-los? Pessoas com uma bagagem de conhecimentos, experiências e habilidades no campo das artes, da cultura, dos esportes e na docência, mas embaraçados no seu olhar pelo aluno desta geração, bom como nas concepções da educação integral.

Propostas, planejamentos, rotinas e mutações observados grupo a grupo, pessoa a pessoa, indivíduo a indivíduo, despertaram-me indagações com proporções inatingíveis do local onde me encontrava. Proposições que dependiam de embasamento teórico e pesquisa científica para inferências. Surge o projeto de pesquisa apresentado à comissão de seleção do Programa de Mestrado Profissional – UNIMES - Práticas Docentes do Ensino Fundamental, em janeiro de 2018.

Envolvida por sete anos ininterruptos com a política de ampliação do tempo dos alunos do Ensino Fundamental I e II das escolas municipais, e na posição de pesquisadora participante, envolvida a identificar os problemas a realizar a análise crítica destes, em caráter educativo, continuo em busca de discursos consistentes que transponham as falas e se materializem em ações que agreguem aos princípios e concepções que acreditamos como educadores, na construção da educação de qualidade, integradora e humanizada que tanto defendemos.

Portanto, que não nos faltem reflexões, trocas, discussões, formações para nos conduzir, como administração pública, ao caminho do constante aperfeiçoamento, para o bem dos nossos alunos.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa trata de uma análise do Projeto Jornada Ampliada de Alunos, oferta para ampliação de tempo dos estudantes da rede municipal de ensino, do Ensino Fundamental I (Anos Iniciais) e II (Anos Finais), por meio do Programa Escola Total, e a forma que foi sendo articulados ao longo dos seus 13 anos de existência.

O Programa Escola Total constituído pela Lei Municipal nº 2.394 de 26 de maio de 2006 e regulamentado pelo Decreto nº 4675 de 5 de outubro de 2006 e a materialização da política adotada pelo município de Santos para oferta da Educação Integral em tempo integral.

O Programa permanece, embora existam fragilidades expostas desde a sua promulgação e iniciação, visto que sua trajetória passa a suscitar novas estratégias a cada gestão, seguindo ideologias postas, momentos político e social, entrelaçada com a educação pública do município.

Para tanto, a investigação utiliza percurso metodológico de cunho qualitativo com caráter exploratório interpretativo, fazendo utilização de pesquisa bibliográfica e documentação, utilizando como instrumento metodológico entrevistas semiestruturadas, com sujeitos atuantes e que passaram pelo Programa Escola Total.

Como embasamento teórico, apresenta-se a concordância nas publicações dos autores Arroyo (2012, 2014, 2017) e Moll (2004, 2012, 2013, 2014), que apontam para a educação em tempo integral, destacando os espaços e possibilidades para a prática, bem como as tipologias apresentadas por Parente (2017) e considerações de Cavaliere (2002, 2007, 2009, 2012), na função sócio integradora da escola. Saviani (2008, 2012) contribuiu em nossa pesquisa com suas ideias sobre a política educacional brasileira e escola e democracia. Salientamos as obras de Gatti (2000, 2005), especialmente falando da formação docente no Brasil, sobre os problemas e renovação; Pimenta (2012) e Nóvoa (2017, 1995, 1992) para as contribuições sobre a profissão docente e desafios do trabalho, que evidenciam a unidade teórica e prática na formação de professores.

Considerando os estribos legais da política da Educação Integral em ampliação de tempo e histórico no Brasil, iniciamos o capítulo primeiro deste estudo.

O segundo capítulo, intitulado: “A ampliação de tempo dos alunos do Ensino Fundamental: aspectos históricos e estruturais na organização da rede de ensino Municipal de Santos”, apresenta a trajetória do Programa Escola Total, seus Projetos, esmiuçando as normas que regulamentam o PJAA, a fim de elucidar o amadurecimento e tais políticas educacionais, bem como os princípios do Projeto atrelados aos da Educação Integral com vista à qualificação do atendimento.

No terceiro capítulo, aborda-se as relações e fundamentos teóricos que balizam a educação atual, no conceito da escola integrada à sociedade.

Com foco para as necessidades de formação dos Educadores Sociais que atuam no Projeto Jornada Ampliada de Alunos, e o que implica na qualidade dos trabalhos pedagógicos, o capítulo quatro aborda a pesquisa detalhada e revela seus resultados, a partir da perspectiva da hipótese, objetivos e problemática, apresentados nesta introdução.

Foram realizados questionários, entrevistas, observações e diversos depoimentos com sujeitos de estudo por meio de pesquisas de campo, captando elementos que favoreceram e evidenciaram a hipótese, cujos dados e análise interpretativa impulsionaram a expectativa para novas pesquisas.

As publicações oriundas do gabinete do prefeito normatizam os encaminhamentos dados à política, bem como os comunicados e portarias baixadas no Diário Oficial do município de Santos, dispendo das regulamentações para orientar processos seletivos, estabelecendo diretrizes e atribuições das funções dos voluntários interessados, candidatos e atuantes do Projeto Jornada Ampliada de Alunos - PJJA conduziram a pesquisa, especialmente as citadas a seguir:

- a) Lei nº 2.394 de 26 de maio de 2006, que institui o Programa Escola Total - PET;
- b) Lei nº 2.404 de 29 de maio de 2006, dá nova redação ao §3º do Artigo 3º da lei anterior;
- c) Decreto nº 4.675 de 5 de outubro de 2006, que regulamenta a lei, focalizando o Anexo II;

- d) Decreto nº 4.901 de 4 de setembro de 2007, arbitra o auxílio monetário de que trata a lei que institui o PET;
- e) Decreto nº 6.247 de 5 de novembro de 2012, que acrescenta o Programa Segundo Tempo no âmbito da PET;
- f) Decreto nº 6.098 de 30 de março de 2012, dita alteração nos valores de auxílio monetário dos educadores;
- g) Decreto nº 6.226 de 27 de setembro de 2012, que institui o Centro de Atividades Integradas de Santos – CAIS Vila Matias para desenvolvimento de atividades do PET;
- h) Comunicados nº 42, 43, 44 de 19 de março de 2015, descrevendo perfil do candidato e as fases dos processos seletivos para profissionais atuantes no PJJA; Portarias nº 1, 14, 15 e 44/2017-Seduc;
- i) Portarias nº 26 e 40/2018 e a nº 29/2019, sobre processos seletivos.

Objetivando a investigação quanto às mutações que aparecem na condução da organização nos processos seletivos para contratação dos profissionais atuantes, trabalhou-se com a periodicidade de 2006 a 2019, para elucidar as exigências do presente trabalho, com enfoque para a formação dos candidatos que atuariam como educadores.

A pesquisa tem por justificativa o reconhecimento da educação integral nas políticas nacionais e no município de Santos na trajetória de quatorze anos, na concordância da interpretação dada segundo Pimenta (2012, p. 59) para a Pedagogia, como ciência que estuda a educação como prática social; e na Didática, como área da pedagogia que estuda a atividade de ensinar, portanto a aplicação do ensino de modo intencional e não casuístico, cujo fundamento trata da escola como espaço e tempo de formação humana integral, supera as desigualdades educacionais e o caráter fragmentário do currículo (MOLL, 2014). E para o município, definida no art. 52 do Regimento Escolar das Unidades Municipais de Educação², tem como objetivo:

² Disponível em: <<https://egov.santos.sp.gov.br/edudoc/document/?code=10827&tid=1165>> Acesso em 8 nov. 2019.

A construção do conhecimento a partir de nova relação entre tempo, espaço e gestão de pessoas, promovendo o acesso às expressões culturais, artísticas e corporais, e ao exercício da cidadania, compromissada com a formação humanista e a inclusão social. (SANTOS, 2016)

Assim sendo, indagações condicionantes deste estudo permeiam questões quanto aos principais marcos legais para a resolução do Decreto, bem como as concepções que apoiam o pedagógico, o método utilizado na captação e contratação dos profissionais que atuam/atuaram e, ainda, a respeito da formação destes profissionais.

Como base fundamental para desenvolvimento da pesquisa, apresenta-se:

Hipótese: A formação, realizada apenas em nível da Educação Básica, mostra-se insuficiente para auxiliar os educadores a desenvolver as atividades no PJAA, na perspectiva de Educação Integral.

Problema: Quais são as principais necessidades formativas que precisam ser atendidas para se consolidar a perspectiva da Educação Integral no âmbito do PJAA?

Objetivos: Identificar necessidades relativas à formação docente, na perspectiva da Educação Integral, no bojo do PJAA, e elaborar um plano de intervenção que ajude a superá-las.

Objetivos específicos:

- a. Realizar um levantamento documental das publicações e análise de dados conferidos aos processos seletivos para contratação dos profissionais;
- b. Investigar como acontece a integração dos profissionais no PET, quanto a sua preparação e destinação no atendimento aos alunos do PJAA;
- c. Identificar e analisar a percepção dos educadores participantes do PJAA, quanto ao seu papel na consolidação dos princípios da Educação Integral, no Projeto.

Agrega-se a esta dissertação uma proposta de intervenção capaz de produzir estratégia recomendada e subsidiada pelos resultados da pesquisa, decorrente da realidade percebida, com vistas à uma transformação conduzida pela constatação adquirida.

Historicizar o processo de consolidação do Programa Escola Total, fundamentos legais e o percurso dos Projetos, focalizar as propostas pedagógicas e como são instrumentadas, pode proporcionar maior atenção na formação acadêmica dos profissionais, com olhares refinados e compreensivos por parte dos gestores, educadores e pesquisadores que têm se debruçado na temática, buscando auxiliar no desenvolvimento de novos caminhos e ressignificações para a composição da educação integral.

CAPÍTULO 1 - A Política da Educação Integral – Ampliação da Jornada Escolar – Tempo Integral: Estribos Legais e Históricos

Tradicionalmente é possível perceber como a escola pública tem sido utilizada, para que fins e a qual público se serve, desde os seus fundamentos históricos no Brasil. Nos tempos do designo efetivo a poucos, atingindo pequena parcela da população, seu papel fundamental era a instrução escolar, sendo a atuação sociocultural o processo que integrava os seletos e homogêneos grupos que a frequentavam (séculos XVIII e XIX). Quando na segunda metade do século XX popularizou-se o ensino, a escolarização em massa foi possível aos brasileiros.

Assim sendo, houve a redução de tempos e pluralidade nos turnos para o atendimento quantitativo dos estudantes, que logo tornou precária as instalações físicas dos prédios públicos (CAVALIERE, 2002), além do alvoroço nas questões didáticas e pedagógicas, escorando a tradição da negligência para as instituições públicas (décadas de 70, 80 e 90), culminando com a tendente privatização do sistema de ensino, marcando o declive simbólico na qualidade já que a educação fundamental pública estava para as classes que não acessavam a rede privada.

Nas buscas da identidade atual da escola e seus envolvidos, em relação ao que passou a ser oferecido na educação, foi possível notar, segundo Cavaliere (2002), que não se aparta das atividades rotineiras a inclusão de cuidados básicos (higiene, saúde, alimentação) e observou-se a crescente dependência afetiva de muitos com os profissionais da instituição, tornando-se estes, referências estáveis na vida dos alunos.

Os novos elementos que se inserem na rotina da escola, sem formalidade expressa, não são sempre bem-aceitos pelos professores, porém reconhecidamente necessária pela imposição da circunstância, deixando de se apresentar como um projeto complementar e sim, integrando o currículo escolar. Com a finalidade de promover a adesão das famílias, embasa-se por justificativa a função primordial sócio integradora da escola, fortalecida pelos projetos pedagógicos democráticos, os quais são vistos por Cavaliere (2002) como

oportunidades para se estabelecer a relação com os que ainda se distanciam do conjunto dos costumes e hábitos culturais da instituição educacional.

A concepção montada no ideário e práticas pedagógicas é tema de recorrentes reflexões entre estudiosos para múltiplos conceitos e variadas funções. Cavaliere (2002) afirma que a ampliação das funções da escola busca romper as ligações entre a vida pessoal e a educação escolar, a fim de se atentar às possibilidades e limites para a instituição escolar na realidade em que os alunos se encontram.

Levantando a bandeira de uma educação que unificasse aprendizagem e educação, reafirmou-se que antes da nova corrente pedagógica, o enfoque estava para a tradição, a intelectualidade abstrata na autoridade, na obediência e no esforço. Ainda com base em Cavaliere (2002), o movimento traria a deformalização que um mundo moderno e democrático exigia, para acompanhar o progresso com abrangência na educação do indivíduo para a liberdade, iniciativa, interesse, autodisciplina e corporação, o que traz o contraponto da política social com os ideais da educação laica.

Na oportunidade de estender o tempo na escola, é fundamental refletir a respeito das diversas possibilidades de novos aprendizados e as múltiplas formas de linguagens no atendimento escolar. Assim, estabelece-se por fundamental:

Alargar a função da escola, da docência e dos currículos para dar conta de um projeto de educação integral em tempo integral, que articule o direito ao conhecimento, às ciências e tecnologias com o direito às culturas, aos valores, ao universo simbólico, ao corpo e suas linguagens, expressões, ritmos, vivências, emoções, memórias e identidades diversas. Essa função da escola mais integral da formação humana exige mais tempo, mais espaços, mais saberes, artes, compromissos profissionais, diversidade de profissionais. (ARROYO, 2012, p. 44-45)

No território das políticas sociais nas esferas administrativas está o desafio de pensar a qualidade do ensino público, com foco na Educação Básica, cujo acesso é praticamente global, havendo crianças e famílias sendo alcançadas com resoluções diversas. Cabe a administração pública, em suas esferas de atuação, conduzir suas políticas para a construção de um efetivo

espaço de desenvolvimento, aproximando a necessidade das decisões. E quanto as unidades de ensino, cabe a promoção de um local de aprendizagem e bem-estar, como determina a LDBEN (9.394/96).

O compromisso com o desenvolvimento humano, que trata da qualidade de vida como um desafio do século no que tange à educação, encontra-se nas pautas de discussões governamentais das políticas de atendimento integral ao aluno, na formação do cidadão e dedicação ao preparo para viver no mundo globalizado, respeitando a paz e os valores, uma vez que a escola pública eficaz deve trabalhar para garantir a cada um de seus educandos, independente das condições, necessidades ou dinâmica de seu grupo familiar, o direito de aprender.

A singularidade do aluno é assunto relevante nas propostas da UNESCO conjuntamente com o Ministério da Educação (2010). Ao se aprofundar o conhecimento pessoal de seus alunos, suas necessidades e contextos sociais/familiares, mais eficaz se tornaria o objetivo da escola de ter seu trabalho bem-sucedido, considerando uma proposta educacional construída por realidade e não suposições.

Considerando as duas últimas décadas, ascende uma reflexão acerca das políticas pautados nos Planos Nacionais de Educação (PNE), suscitando indagações como: será que os programas federais que balizam e até foram fontes financiadoras das políticas educacionais nos estados e municípios beneficiam ou submetem a condições frágeis as resoluções dos seus administradores?

A exemplo, o Programa Mais Educação, trouxe o modelo para ampliação da jornada escolar dos estudantes, com o Projeto de Educação Integral³ como objetivo em construção para os saberes comunitários (narrativas locais, expressões artísticas, mundo do trabalho, organização política, habitação, alimentação, calendário local, entre outros), identificação de macrocampos, isto é, onde se situam os programas do governo (meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, arte e cultura, acompanhamento pedagógico, inclusão digital,

³ Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas.

saúde e alimentação). Em seguida, ainda analisando o diálogo entre os ingredientes que compõe a elaboração do projeto pedagógico, a rede de saberes do programa do governo federal apresenta as áreas onde se situam os ministérios que o integra, além do Ministério da Educação, o esporte, cultura, desenvolvimento social e combate à fome, da ciência e tecnologia, do meio ambiente. E por fim, aparecem as áreas do conhecimento escolares na composição da estrutura: saber, questionar, observar, desenvolver hipóteses, descobrir, experimentar, identificar, classificar, sistematizar, comparar, relacionar, concluir, debater, rever, criar, jogar, querer saber.

Analisando a proposta, corrobora-se os eixos apontados no Programa Mais Educação a serem desenvolvidos e embasarem os trabalhos pedagógicos, sendo estes as Ciências da Natureza e Matemáticas; Sociedade e Cidadania; Linguagens e Tecnologias. Porém, ficam em questão os investimentos necessários e suficientes para tais demandas e, ainda mais importante, a definição de quais profissionais as administrações municipais poderão contar para realização dos projetos de ampliação de jornada.

A história da educação no Brasil é marcada por avanços e retrocessos, articulada também à formação desigual da nossa sociedade (COUTINHO, 2006). Tal afirmação pode ser fundamentada em diversos artigos e pesquisas, tanto em Azevedo (2008) e Coutinho (2006), como a partir dos demonstrativos legais. Partindo da primeira Constituição Brasileira (1824), que previa educação primária para todos os cidadãos – sendo de maneira genérica o discurso de democratização do acesso à educação estar presente desde então, há quase dois séculos – e, contudo, sua consolidação se apresenta ainda como um desafio.

Na atual Constituição (1988), que se desdobra na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996) se estabelece o importante marco legal para promover e legitimar, não somente o acesso, mas a permanência de todos na escola, em busca da garantia do compromisso do Estado para com o desenvolvimento social, acadêmico e tecnológico de seus cidadãos. É a partir dessa valorização do processo de escolarização para todos, juntamente com o incentivo de organizações educacionais (ONU, OMC e Banco Mundial), que

outros aparatos legais foram discutidos, elaborados e acompanhados, para a garantia dos direitos já definidos em legislações anteriores.

Nesse sentido é possível perceber a partir de uma breve análise histórica e política que a promulgação da lei, apesar do seu efeito jurídico, não garante o atendimento do direito. Neste sentido, desde 2014 a Lei nº13.005, de 25 de junho, intitulada como Plano Nacional de Educação, estabelece diretrizes, metas e estratégias para os dez anos que sucedem a implementação da lei. O plano apresenta 20 metas com inúmeras estratégias, que deverão balizar a educação brasileira até 2024.

Nesse contexto, a educação integral volta ao cenário político e educacional, após décadas dos Manifesto dos pioneiros da Educação Nova, instituído como política pública a ser implementada em todo Estado brasileiro (AZEVEDO, 1932).

A investidura orçamentária prevista no Decreto nº 6.253, de novembro de 2007⁴, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 novembro de 2007, conceitua a educação integral em tempo integral, com destaque para o Artigo que caracteriza o tempo mínimo de jornada escolar sete horas de permanência do aluno em atividades escolares, para organização da administração pública nas demandas do atendimento aos estudantes.

Tal conceito exposto no decreto direciona o trabalho educacional na construção e desenvolvimento, influenciando as políticas nos municípios, especialmente na oferta de atividades complementares por meio de oficinas. Portanto, abre-se espaço para diferentes tipologias, alternativas, formatações em termos de organização política para aproveitar as atividades escolares, exclusivamente no espaço físico da escola e fora dela, nas mais diversas possibilidades, conforme a lei que componha tempos ampliados para o aluno.

A política educacional de ampliação de tempo nas escolas se faz presente nas discussões do governo brasileiro desde o Presidente Fernando Henrique

⁴ Disponível em >http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm<
Acesso em nov. 2019

Cardoso, seguidamente por Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, demonstrando assim a necessidade de aprofundamento para surgimento de avanços.

Calçada (2017) apresenta conceitos distintos, porém dialogados, para a educação integral e educação em tempo integral, sendo descrito como

A escola de educação e tempo integral busca hoje, de forma holística e com a ampliação das horas em sua jornada diária, a alegria da convivência, a criatividade e a satisfação advinda da descoberta científica e cultural, materializadas por meio de PPPs de construção coletiva, colaborativa e de interesse comunitário. A educação integral em tempo integral intenta contemplar os sujeitos, os saberes, os tempos e os espaços dentro ou fora da escola, de forma interdisciplinar, articulando o objeto do conhecimento de modo global, por meio do currículo regular obrigatório e das atividades diversificadas específicas e regionais, oportunizando aos estudantes atividades variadas, vivências e aprendizagens significativas e dinâmicas. (CALÇADA, 2017, p. 21)

Interpreta-se, segundo as palavras de Arroyo (2014, p. 220-227), que para a equivalência da Educação Integral, considera-se o desenvolvimento que o estudante tem para as formações intelectual, cognitiva, emocional, afetiva, estética, ética e tudo o que o envolve a formação humana, sendo hoje, a esperança e a exigência dos educandos e da sociedade.

As alternativas criadas para os diversos contextos pelo país afora são balizadas na disposição de espaços (estruturas físicas em condições de acomodação dos estudantes), recursos (humanos, materiais e equipamentos), entre outros, necessários para a execução das propostas. Parente (2017) questiona se haveriam limites para se promover atividades, se as atividades realizadas fora da instituição escolar poderiam ser reconhecidas como atividades escolares e, ainda, se seria possível explorar os espaços públicos ou privados, com a promoção destas, somente pelo poder público.

As respostas se apoiam nas experiências e práticas, flexibilizando as condições e organização dos municípios na própria política proposta para a oferta e o atendimento da educação integral em tempo integral, relevando suas concepções e propostas pedagógicas, bem como seu currículo.

CAPÍTULO 2 - A ampliação de tempo dos alunos do Ensino Fundamental: aspectos históricos e estruturais na organização da rede de ensino Municipal de Santos

O Programa Escola Total foi instituído pela Lei Municipal nº 2.394 de 26 de maio de 2006, publicado em Diário Oficial em 27 de maio de 2006, e regulamentado pelo decreto municipal nº 4.675 de 5 de outubro de 2006. A lei municipal foi registrada com apresentação documental da Professora Suely Maia, Secretária de Educação na ocasião, ao prefeito municipal de Santos, o Engenheiro João Paulo Tavares Papa.

Conforme legislações supracitadas, o Programa apresenta distinção dos seus três projetos de abrangência, sendo estes classificados como “Nossa Escola”, “Para Ver a Banda Tocar” e “Jornada Ampliada de Alunos”.

O projeto Nossa Escola foi desenvolvido dentro dos espaços escolares, com atividades em consonância com o projeto pedagógico e a comunidade local aos finais de semana, enquanto o projeto Para Ver a Banda Tocar foi estabelecido com a finalidade de implantar bandas escolares nas unidades, desenvolvendo a sensibilidade e o gosto pela atividade musical nos alunos.

O projeto Jornada Ampliada de Alunos foi definido com o desafio do atendimento ao disposto que se apresenta no Plano Nacional de Educação de 2001, nos objetivos e metas 21 e 22, de ampliação progressiva do tempo escolar e a promoção de apoio pedagógico, com práticas esportivas e atividades artísticas no referido período. Complementando quantitativamente, aparece a proposta do PNE no disposto de 2014, o qual em seu anexo apresenta metas e estratégias, sendo previsto na de número 6 o atendimento de no mínimo 50% das escolas públicas da educação básica, oferecendo atendimento em tempo integral e contemplando 25% de estudantes dessa etapa.

Apresenta-se o Projeto Jornada Ampliada de Alunos (PJAA) como o nosso primeiro foco de estudo, cujos primeiros passos na direção de analisá-lo são os dados por meio do levantamento de documentos para estudo dos processos e implantação de normativas e ações, reunidas em portarias, resoluções,

comunicados e reportagens dos jornais locais da cidade e Diário Oficial de Santos, sendo muitos destes provenientes dos arquivos da Hemeroteca Roldão Mendes Rosa, no município de Santos.

A proposta vem como um vestíbulo para muitos estudantes santistas, ampliando as oportunidades de complementação educativa, diversidade cultural, convivência e experiências sociais, descobertas de habilidades e colaboração na dinâmica familiar em razão da integralidade do tempo escolar dos participantes.

E na esperança de maximizar a incontestável consciência de docentes, educadores em geral, gestores das escolas, encontra-se o Projeto com ampla possibilidade de avaliação positiva, considerando os demais modelos implementados posteriormente para atendimento de mais tempo na escola e como parte integrante da política de Educação Integral. Para tanto, se faz necessária a informação assertiva das suas práticas e tudo o que se torna visível no currículo oculto dos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos.

Desde o surgimento do PET, diferentes rumos constituíram a recente história do projeto de educação integral no município, principalmente pela hegemônica valorização dos princípios neoliberais que têm se apropriado das políticas educacionais (PARO, 1988), distanciando-se, por vezes, dos valores democráticos dos investimentos necessários à educação com princípios de integralidade.

No processo de investigação documental, os registros de textos jornalísticos revelam tratativas iniciais das propostas da Secretária de Educação Professora Suely Maia com o Ministério do Esporte (Governo Federal) por intermédio do Projeto Segundo Tempo⁵, destinado aos alunos da Educação Básica, sendo o “embrião” do PET no eixo de esporte e movimento, ademais incluso e regulamentado por meio do Decreto nº 6.247, de 5 de novembro de

⁵ O Segundo Tempo é um Programa do Ministério do Esporte, destinado a democratizar o acesso à prática e à cultura do Esporte de forma a promover o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens, como fator de formação da cidadania e melhoria da qualidade de vida, prioritariamente em áreas de vulnerabilidade social.

Disponível em ><http://portal.esporte.gov.br/snee/segundotempo/objetivos.jsp> <

Acesso em nov.2019

2012, no Programa. No texto do decreto é evidenciado o incentivo à prática esportiva educacional, atrelada à promoção da inclusão e equidade social, bem como benefícios relativos à saúde do corpo e da mente. Seguidamente a redação é acrescida de objetivos específicos que contemplam o desenvolvimento da autonomia, contribuição para a formação cidadã e conseqüentemente a melhora nos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

A coordenação pedagógica do PET e gestores debruçados nas pesquisas com intuito de fortalecer a Educação Integral em Santos, alicerçaram as propostas formativas dos quatro pilares:

1. Aprender a conhecer
2. Aprender a fazer
3. Aprender a conviver
4. Aprender a ser

Segundo Delors (1998) em seu relatório para a UNESCO, nas discussões da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, estes pilares supõe a educação ao longo da vida.

Anos de trabalho depois, na comissão criada para discussões da educação integral no território santista, dentro da Secretaria de Educação Municipal (SEDUC), surgiram os campos de experiências embasados no que já havia sido experienciado no Projeto em forma de oficinas. Apresenta-se na Matriz Curricular⁶ de Educação Integral do município, que abarca as diretrizes para o trabalho pedagógico nas Unidades Municipais de Ensino – UME – e nos núcleos do Programa Escola Total, sendo estas propostas que comungam ideias dos membros da coordenação geral do PET, da comissão de educação integral ligado ao Departamento Pedagógico (DEPED/SEDUC) e profissionais da Seção de Formação (SEFORM). No Capítulo III, apresenta-se detalhadamente a Matriz

⁶ Publicado em Diário Oficial do Município de Santos, página 7, de 23 de janeiro de 2017.

e suas descrições, dialogando com as múltiplas linguagens da educação cidadã e concepções pedagógicas.

Dos amparos educacionais revelados no Decreto nº 4.675 de 5 de outubro de 2006, os objetivos específicos do Projeto Jornada Ampliada de Alunos versam no artigo segundo os itens:

Art. 2.º São objetivos específicos do Projeto:

I – Democratizar o acesso à cultura, à arte, ao esporte educativo e à preparação para o trabalho;

II – Minimizar a exposição de crianças e jovens às situações de risco social, otimizando o seu tempo ocioso;

III – Contribuir para a melhoria da autoestima dos participantes valorizando o desenvolvimento de capacidades e saberes;

IV – Favorecer o sentimento de pertencimento e de identidade dos participantes com o grupo e com a cidade. (SANTOS, 2006)

Aspectos sociais, afetivos, determinantes no desenvolvimento holístico do indivíduo estão envolvidos nos objetivos específicos e educativos do Projeto. Palavras e expressões como: “autoestima”, “sentimento de pertencimento e de identidade” são fios condutores e direcionam propostas pedagógicas voltadas a formação cidadã. Do mesmo modo, no Decreto nº 4.675 de 5 de outubro de 2006, o texto do Art. 1º, sobre “[...] os alunos participantes protagonizam valores, com a finalidade de melhorar sua autoestima e perspectiva de futuro, tendo como princípio a inclusão educacional e social”, corroborando os ideais expressos por Freire (2006).

Ao se tratar dos espaços físicos, a grande maioria dos prédios das unidades escolares não garantem a demanda dos estudantes no período diverso, sendo assim insuficientes ou mesmo inexistentes os locais que pudessem ser adaptados. Demonstrou-se tal preocupação da administração com o texto do Decreto nº 4.675 de 5 de outubro de 2006, no artigo 3º do anexo II do decreto, quando diz: “com a finalidade de ampliar o atendimento e quando não houver próprios e equipamentos públicos municipais disponíveis para tal fim, o Projeto poderá se desenvolver em outros locais, frutos de parceria com a sociedade civil”. Além da real necessidade no investimento em locação de espaços para tal finalidade – que foi o caso do Clube Portuários - o atendimento

da demanda justificava a busca por esforços colaborativos, sobretudo, das redes de apoio com outras secretarias da administração pública⁷, e parcerias com a sociedade civil, por meio de Associações, Entidades e Organizações, conforme Art. 6º (Lei 2.394/2006). Os espaços educativos são denominados “Núcleos”, que constituem outros locais para desenvolvimento das atividades, além dos prédios escolares, em que o traslado é feito por ônibus convencionais e micro-ônibus contratados pela administração pública.

Tais estratégias se articulam com a perspectiva da interdisciplinaridade, por meio de atividades esportivas, culturais, recreativas, não devendo somente ter como *lócus* a escola, mas também diferentes espaços educativos, como centros comunitários, bibliotecas, parques, museus, teatros entre outros. Nesse sentido, o Programa Escola Total constitui, em sua história, ampla articulação com as estratégias do PNE (2014), uma vez que apresenta a utilização de tais espaços para o atendimento dos estudantes.

O ano de expressiva ampliação foi o de 2010 em função especialmente da inauguração do Núcleo CAIS (Centro de Atividades Integradas de Santos) focalizando o atendimento de muitos alunos no local, inclusive com o serviço de refeição. O Decreto nº 6.226 que regulamentou e instituiu o CAIS Vila Matias foi publicado em 27 de setembro de 2012, e apresenta em sua redação que o local reuniria “[...] serviços a serem prestados de forma integrada e intersetorial, sob a supervisão do Gabinete do Prefeito [...]” e entre seus objetivos conta o desenvolvimento de “[...] projetos específicos, de acordo com as demandas da região e as diretrizes estabelecidas no Programa Escola Total [...]”. Dentre as secretarias integradas encontram-se tanto a da Cultura, quanto a do Esporte (Ginásio de Esportes). Para o PET, o CAIS abrigou o local de trabalho da administração e coordenação, inclusive dos outros dois projetos (Nossa Escola e Pra Ver a Banda Tocar). No local, 600 estudantes aproximadamente desenvolvem suas atividades de ampliação de jornada escolar, porém,

⁷ A Secretaria Municipal de Esportes cede dois locais públicos como núcleos - espaços educativos para o atendimento dos participantes do PJAA - que são: o Centro Esportivo e Recreativo Complexo Rebouças e Parque Roberto Mário Santini, sob a mesma administração. Disponível em: <http://www.santos.sp.gov.br/?q=institucional/esportes>>. Acesso em: 21 ago. 2019.

atualmente o almoço é servido a estes nas UMEs de origem e, durante o período de permanência no núcleo, existe a oferta de lanche seco, distribuído pela Coordenadoria da Merenda Escolar (COMERE).

Na ampliação de espaços para demandar o atendimento, diversidade educativa e oportunidades, os estudantes do Ensino Fundamental II participantes do PJAA experimentam aulas de surf, skate e esportes de areia no núcleo da praia do bairro José Menino, a partir do ano de 2010, revelando aumento na frequência e permanência dos alunos deste seguimento, em detrimento às demais atividades oferecidas no PET. Para tanto, foi aferido tais resultados por meio de acompanhamento e avaliação dos participantes e educadores atuantes.

As inovações chamam a atenção de gestores de municípios paulistas, buscando conhecimento das ações da política adotada para promoção de investigação no desenvolvimento das atividades relativas à educação integral em seus locais de origem.

Na observação do quarto artigo do referido anexo II, decreto 4.675/2006, que orienta os dias e horários que ocorrerão as atividades “[...] integrantes do Projeto desenvolver-se-ão de segunda a quinta-feira, das 7h30 às 11h30, e das 13h30 às 17h30”. Porém, tal sistemática ocorreu por algum tempo, desde a fixação do Projeto até meados de 2012, dada pela dispensa de atividades aos alunos às sextas-feiras; fato evidenciado pela integração e atuação da pesquisadora no Projeto Jornada Ampliada de Alunos e por meio do Decreto nº 6.247, de 5 de novembro de 2012, que acrescenta anexo ao Decreto nº 4.675/2006 para incluir e regulamentar o PST no âmbito do PET. Portanto, os dias de desenvolvimento das atividades do Projeto acontecem, desde então, de segunda a sexta-feira, e em vez do horário da redação original, estes foram revistos e ajustados para o período matutino: das 8h às 12h, e vespertino: das 13h às 17h.

As alterações legais para estes casos somente foram encontradas na Portaria nº 14, de 20 de janeiro de 2017 – SEDUC – publicada em D.O. do dia 23. Sob nova gestão, a Secretaria de Educação foi assumida por Carlos Alberto Ferreira e esteve a frete dos trabalhos na SEDUC nos anos de 2017 e 2018.

Entre os esforços dos últimos dois anos se destaca a formatação do Processo Seletivo e suas etapas que visam a qualificação para contratação dos Educadores Voluntários, incluindo os Coordenadores/Gestores dos Núcleos. Do mesmo modo, inclui-se a constante preocupação com a formação em serviço dos mesmos.

Conforme a Portaria nº 14/2017, de 20 de janeiro de 2017, que dispõe sobre as Normas que regulamentam o Projeto Jornada Ampliada de Alunos, do Programa Escola Total, e estabelece critérios e o perfil necessário aos voluntários interessados em atuar no mesmo, normatiza-se a qualificação, por exemplo, exigindo como requisito mínimo a atuação de pedagogos para Coordenadores de Núcleos e o Ensino Médio completo, ou seja, Educação Básica concluída para os Educadores Auxiliares, quando antes não havia, conforme Art. 7º.

O Programa prosseguiu no centro das discussões da comissão da educação integral, especialmente na previsão de orçamentos para manutenção dos espaços educativos, materiais pedagógicos e na política de contratação dos profissionais atuantes. Embora tenham sido estudadas alternativas, formatos e desenhos para estruturação e manutenção de servidores estatutários comporem este novo quadro para atendimento dos alunos na jornada ampliada, os resultados levantados acompanhavam respostas que impossibilitavam a continuidade de planejamento neste sentido, atrelados à fatores economicamente políticos e à justificativa que cingia a questão orçamentária.

2.1. Da inserção e perfil dos Educadores voluntários e as relações com o modelo de contratação

Os educadores voluntários têm o papel de proporcionar aos estudantes atividades educativas complementares, nos campos de experiências do ensino propostos, aliados à convivência e integrados ao desenvolvimento crítico e reflexivo, ampliando conhecimentos e experiências artísticas (por meio das oficinas de dança, música, teatro e artes visuais); no desenvolvimento de práticas corporais (nas oficinas de surf, skate, atletismo, jogos e brincadeiras e lutas); e ainda na expressão comunicativa, valorizando a leitura e produções coletivas (por meio das oficinas de contação de história, laboratório pedagógico,

estudo e pesquisa, língua estrangeira, língua brasileira de sinais) expandindo as possibilidades de consolidar conhecimentos e possibilitando reflexões para a formação cidadã.

O texto do Decreto, em seu Artigo 1º, institui os objetivos do Programa e referenda sobre “incentivar o trabalho voluntário”. Que profissional manifestaria interesse na proposta sendo este “um voluntário”?

Para a adesão ao Programa, consta do Art. 2º, o perfil do educador que apresentaria comprovadamente habilidade e experiência específica, bem como o interesse no trabalho junto ao público escolar, com seleção prévia, avaliação e demais requisitos exigidos estabelecidos em regulamento próprio a ser publicado no Diário Oficial de Santos, sendo permitida a participação de servidores públicos.

O Art. 3º relata a preliminar preocupação com o recurso humano para atuação com os estudantes e a qualidade da educação oferecida, descrevendo sobre o “treinamento” recebido para atuarem, visando aprimoramento de suas capacidades e versando sobre o histórico e objetivo do Programa Escola Total, o perfil dos atendidos, o processo de coeducação, o planejamento, a avaliação e, ainda, o monitoramento. No mesmo artigo, os incisos primeiro, segundo e terceiro, manifestam as questões relativas ao termo de adesão entre o selecionado para atuar no programa e administração pública. Assim, evidencia-se a preocupação com o vínculo empregatício, reiterando a atuação totalmente voluntária e considerada de relevante interesse público. Vincula-se a atuação do voluntário ao reembolso de despesas na forma de auxílio monetário, cujo valor será arbitrado pelo Decreto nº 4.901, de 4 de setembro de 2007, alterado pelo Decreto 6.098, de março de 2012 que revisa o valor do ressarcimento do educador voluntário vigente até os dias atuais (R\$712,40).

O desligamento dos voluntários e os casos previstos para tal aparecem no Art. 4º, que são relevantes: a pedido; por incompatibilidade com o desempenho da atividade; pela não observância dos critérios e objetivos do Programa; por afastamento igual ou superior a trinta dias.

O modelo de contratação para recursos humanos na atuação do Programa foi fortemente criticado e questionado juridicamente pelo Tribunal de Contas do Estado (TCE). Por algum tempo o aporte financeiro do Projeto Segundo Tempo, garantiu a contratação, por tempo determinado, e Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) para professores de Educação Física e auxiliares, sendo grande parte destes educadores também atuantes no atendimento aos alunos na ampliação de sua jornada escolar.

A publicação em Diário Oficial, com intuito de ampliar a abrangência e atrair os candidatos para manutenção da contratação dos educadores para atuarem no PET, acontecia sempre que necessário. O Secretário de Educação, no uso das suas atribuições, comunica publicamente o chamamento e as diretrizes por meio de Comunicados – anteriormente – e Portarias específicas – a partir de 2017 - nos Atos Oficiais da Secretaria de Educação.

Segundo a portaria de março de 2015⁸ o interessado deve comparecer ao Centro de Atividades Integradas de Santos – CAIS Professor Milton Teixeira para preencher ficha de inscrição e entregar curriculum vitae. A orientação é que este documento destaque a experiência na área da educação com crianças e adolescentes. Na descrição do perfil do candidato a ser avaliado, consta ser necessária “ experiência e/ou habilidade para orientar e acompanhar crianças e adolescentes para atuar na área em que se inscreve”.

O processo seletivo no ano de 2015 concentrou candidatos selecionados para locais específicos de atuação, sendo os núcleos com localização descentralizada da zona leste da cidade (área continental – bairros Caruara, Monte Cabrão, Ilha Diana e zona noroeste – bairro: Jardim São Manoel). Certamente a política da forma com que se apresentou aquele ano para a manutenção dos núcleos com localizações distintas, resultou em menor procura nas inscrições do processo seletivo, colaborando para a adesão de profissionais com acesso facilitado, já que a atuação ocorreria próximo a residência e evitaria custos com transporte.

⁸ Disponível em: < <https://diariooficial.santos.sp.gov.br/edicoes/inicio/download/2015-03-20>>. Acesso em: 11 ago 2019.

A metodologia utilizada para verificação da ocorrência de tais processos foi a investigação dos documentos levantados e os relatos dos sujeitos participantes desta pesquisa, melhor apresentada no Capítulo IV.

Foi constatado, portanto, que as estratégias na trajetória histórica dos treze anos de existência do Programa são apresentadas de variadas formas, sendo comuns os instrumentos que as compõem, como por exemplo a análise de currículo com destaque na área que pretende atuar e certificados de cursos, documentos comprobatórios de experiência na área pretendida (fotos, referências, publicações), entrevistas coletivas e individuais, demonstração de performance profissional e avaliação escrita versando sobre os temas que permeiam os princípios da Educação Integral.

A cargo da SEDUC e atuação direta dos profissionais da Sessão de Formação (SEFORM) designados em razão de suas áreas de atuação na rede municipal, inferiam e indicavam educadores para atuarem nos projetos do PET.

A Portaria nº 15, publicada em 23 de janeiro de 2017, faz o chamamento para o processo seletivo com as etapas que antes não se apresentavam, composta das seguintes fases:

Art. 10 O processo seletivo para ingresso no Programa Escola Total - Jornada Ampliada de Alunos será constituído de 3 (três) etapas, sendo as duas primeiras eliminatórias e a terceira, classificatória.

§ 1º Os candidatos selecionados na primeira etapa serão informados por meio do Diário Oficial para a continuidade do processo de seleção.

§ 2º Para cada etapa serão considerados os seguintes critérios: I - Primeira etapa: análise dos documentos comprobatórios da habilitação e experiência profissional; II - Segunda etapa: entrevista com questões escritas e orais versando sobre os temas que permeiam os princípios da Educação Integral e os conhecimentos da área em que se pretende atuar. III - Terceira etapa: para a classificação: a) experiência comprovada e cursos específicos na área em que se pretende atuar – até 2 pontos; b) nota atribuída na entrevista – até 3 pontos. (SANTOS, 2017)

Tal processo, no formato e transparência apresentados, já selecionava alguns interessados até pela inflexibilidade nas etapas, que considerou a apresentação indispensável dos documentos comprobatórios da escolaridade, da

experiência na área a ser candidato e os prazos de acordo com as publicações das fases da seleção.

Um período de desordem na economia do país impactou na qualidade e na quantidade de profissionais que se apresentaram para os contratos oferecidos para atuação no PET como voluntários, gerando um período de grande recesso nas contratações.

Somente com a conclusão do processo seletivo, assinaturas de contratos acertadas e sendo iniciado o trabalho é que foi possível avaliar se o profissional apresentava o perfil desejado. Ainda que alguns já se valessem de experiências ao ministrar aulas, a dinâmica do projeto apresentava peculiaridades incompreendidas e manifestas com desafeição, o que culminava no desligamento de muitos, ou abandono das funções e, ainda, resultando em uma desmotivação do profissional, prejudicando o andamento dos trabalhos pedagógicos como um todo.

2.2. Formação dos Profissionais: para ingresso e em serviço

A política adotada desde a surgimento do PET e aplicada até o ano 2017, apresenta destoante relação nas exigências da formação dos profissionais inseridos no Programa, passando a ser considerado como exigência mínima a Educação Básica com certificação para todos os candidatos as funções do PJJJA somente a partir do processo seletivo de tal ano⁹.

A portaria nº 17, publicada em 23 de janeiro de 2017, dispunha sobre as diretrizes da atuação como Educadores e descreve que os candidatos ao eixo de Arte, Esporte – para atuação nas Lutas (karatê, capoeira, taekwondo, judô) e Práticas Corporais de Aventura (*surf, skate*) – e ainda do eixo de Orientação Pedagógica (nas oficinas de Contação de Histórias, LIBRAS e Língua Estrangeira/Inglês e Espanhol) deveriam possuir curso específico e comprovação destes para atuarem na área a qual se candidataram.

⁹ Conforme Artigos 4º, 5º, 6º e 7º da Portaria nº15/2017, de 20 de janeiro de 2017, publicada em 23 de janeiro do mesmo ano.

Os campos de experiências e as respectivas oficinas estão descritos como Anexo I da Portaria 14 - SEDUC, de 20 de janeiro de 2017, no quadro da Matriz Curricular da Educação Integral, e na Portaria 44, de 30 de maio de 2017¹⁰, dispondo das normativas de funcionamento das unidades municipais de ensino na modalidade de Ensino Fundamental I e II com período integral e jornada estendida, aplicável na organização dos trabalhos pedagógicos do PJJA, demonstrando o avanço nas relações com a qualificação dos profissionais a serem contratados e o estreitamento quanto ao trabalho pedagógico.

Quando existe formação inicial na área da educação dos profissionais, parte-se de um ponto mais concreto e alicerçado. Porém, conforme já exposto, a exigência foi tratando de ser aprimorada com o passar dos anos quanto à maestria e a formação comprovada desse profissional.

A formação em serviço oferecida para os coordenadores de núcleo/gestores dos espaços educativos e educadores de todos os eixos da Jornada Ampliada de Alunos, é planejada e organizada pela coordenação do Projeto juntamente com a coordenação geral do Programa com a colaboração de setores diversos da administração pública – Secretaria de Cultura, Secretaria de Esportes.

Nos últimos anos, numa ação integrada com o Departamento Pedagógico (DEPED), surgiram ações para atividades pedagógicas, ideologicamente condutoras no contexto do letramento, e a Secretária de Educação Venúzia Fernandes lançou em 24 de abril de 2015, a oportunidade de incorporar o projeto institucional nomeado “Santos à Luz da Leitura” as atividades do Projeto Jornada Ampliada de Alunos/Programa Escola Total¹¹, fomentando o trabalho dos educadores nas oficinas pedagógicas. Promovidas pelos profissionais designados pela SEDUC e da Sessão de Formação, os educadores do Programa receberam orientações para o desenvolvimento de tal projeto de acordo com a sistemática da equipe da SEFORM.

¹⁰ <<https://www.egov.santos.sp.gov.br/edudoc/document/?code=11788>>, Sistema de Gerenciamento de Documentos (SGD).

¹¹ <<https://diariooficial.santos.sp.gov.br/edicoes/inicio/download/2015-04-24>> Acesso em 21 jun 2019.

Os educadores auxiliares não participam das formações desta última proposta, pois esta é oferecida por área de atuação específica, isto é, os educadores do eixo de artes, pedagógico e esportes têm seus trabalhos em seus respectivos grupos de atuação, com encontros que ocorreram com frequência determinada pelos formadores, em períodos ora mensal, ora bimestral. Até o ano de 2017 as atividades de formação dos educadores e coordenadores de núcleos era realizada simultaneamente para todos os grupos, visto que aconteciam em dias pré agendados, com dispensa de atendimento dos alunos nos núcleos¹², o que não ocorre atualmente.

Na prática, é necessário que a formação motive o profissional para tomadas de decisões que contemplem efetivamente a aprendizagem de seus alunos, estimulem o desenvolvimento protagonista e autônomo dos educandos para irem além, considerando a dimensão coletiva e, conforme a afirmação de Nóvoa (1992), na preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional.

Uma pessoa não profissionalizada, isto é, sem formação específica na área da educação, pode dar aulas? De acordo com Nóvoa (1992), a política adotada pela administração pública neste caso é o conhecido “notório saber”, reverberando na desvalorização da formação do professor, corrompendo a alma da profissão ao fazer comparações com outros profissionais que são insubstituíveis em suas funções, como por exemplo um médico. Antagonicamente recomenda-se que é preciso reforçar os professores, do contrário acontece uma diluição da escola pública, que favorece interesses privatizadores. (NÓVOA, 1992)

Indubitavelmente os profissionais da educação precisam de modelos iniciais, explicativos, incentivadores para caminhar com seu brilhantismo, com criatividade, com interdisciplinaridade (FAZENDA, 2017), destacando o compartilhamento, a parceria e o diálogo, tão necessários para a riqueza dos momentos reflexivos de construção coletiva dos docentes.

¹² Conforme Parágrafo único, no Artigo 7º da Portaria nº 14/2017, de 20 de janeiro de 2017, publicada em 23 de janeiro do mesmo ano.

O acompanhamento da aplicação de projetos pedagógicos para aprimoramento gradativo do trabalho de complementação educacional apresenta-se insuficiente em número de profissionais designados para a referida função pelo Departamento Pedagógico (DEPED) da SEDUC. Assim sendo, mostra-se a necessidade de reorganizar a estrutura do Projeto Jornada Ampliada de Alunos na descentralização da gestão e coordenação em todos os setores para funcionamento (processo seletivo de voluntários, arquivos de documentos diversos, traslados e transporte dos alunos, estrutura e manutenção dos espaços utilizados como núcleos, distribuição de materiais e busca de recursos, parcerias intersecretariais, intersetoriais e sociedade civil, entre outros), possivelmente trazendo benefícios nas tomadas de decisões na aplicação das estratégias relativas as questões pedagógicas com mais eficiência para alcançar os estudantes.

2.3. O Selo da Cidade Educadora

O conceito de Cidade Educadora¹³ surge no I Congresso de Cidades Educadoras em 1990, em Barcelona, quando representantes de governo trouxeram possibilidades de trabalho na cidade – projetos e atividades – oferecido para melhorarem a qualidade de vida dos seus habitantes.

Trabalhar a escola como espaço comunitário, trabalhar a cidade como grande espaço educador, aprender na cidade, com a cidade e as pessoas que vivem nela, com diversos espaços e maneiras de aprender e ensinar, e colocar a educação no centro da agenda municipal, garantiram para Santos o título de Cidade Educadora. Os esforços para relevante desenvolvimento dos habitantes da cidade na busca da humanização social precipitam um olhar sobre a expansiva possibilidade de iniciativas educadoras, oriundas de intenções, responsabilidades compartilhadas e envolvimento comum.

¹³ Disponível em:

>http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9272-apresentacoes-rede-brasileira-cidades-educadoras-pdf&category_slug=outubro-2011-pdf&Itemid=30192< Acesso em: 25 nov 2020.

Nesse sentido, o município de Santos une os fatores legais (PNE/LDB) e socioeducacionais que condicionam o desenvolvimento das políticas e parte como a cidade que elabora e executa ações especialmente para crianças e jovens, para além de seus tradicionais fazeres – político, prestação de serviços, econômico, social, conforme a Carta das Cidades Educadoras (1990):

A diversidade é inerente às cidades atuais e prevê-se que aumentará ainda mais no futuro. Por esta razão, um dos desafios da cidade educadora é o de promover o equilíbrio e a harmonia entre identidade e diversidade, salvaguardando os contributos das comunidades que a integram e o direito de todos aqueles que a habitam, sentindo-se reconhecidos a partir da sua identidade cultural. (*Ibidem*, p. 3)

O título de Cidade Educadora foi atribuído em outubro de 2008, a fim de reconhecer o trabalho institucional na promoção de ações educativamente sociais, primando pelo investimento cultural e a formação permanente de sua população, no desenvolvimento de seus cidadãos, em uma proposta integradora de participação comunitária que dialoga com os princípios de operacionalização do Programa Escola Total.

Nas afirmações de Freire (1987) é possível perceber que no legado de suas obras estão as reflexões sobre os desafios da humanidade de se reconhecer, saber de si, descobrir-se diante da dinâmica cultural e ética social, na mesma intensidade da necessidade de abrirem e redefinirem a ética docente e a cultura escolar.

As intervenções na formação das crianças, adolescentes e jovens, com as urgentes mudanças precisam ser pensadas coletivamente: família, escola, sociedade civil, governos, comunicação (mídia), pesquisas das ciências humanas e do judiciário, produzindo ações conforme determina o Art. 4º, da Lei Federal nº 8.069 de 13 de julho de 1990, Estatuto da Criança e do Adolescente, que determina:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990)

De todas as esferas que circundam num movimento orbitário os nossos estudantes, institucionalmente organizado ou não, transversos à vida em sociedade, exercem influência no desenvolvimento da pessoa humana, determinando sua formação, seus interesses, suas condutas, suas crenças, seus planos, sendo o mais simplista ou o mais complexo, definindo seus destinos.

Claramente está posta a responsabilidade de todos, e “dever” para com a proteção integral de crianças e adolescentes desde a concepção, no disposto nos artigos da mesma lei (primazia de atendimento inclusive para as gestantes) transitando no impreterível para sua existência e desenvolvimento, diluído nos setores preponderantes da administração pública.

A aspiração se concentra sobre a instituição chamada escola, visto ser o local reconhecidamente e legítimo para a ação educativa. “A sociedade destrói a infância e espera das professoras e dos professores que conciliem sua bondade, cuidado e carinho com a mais absoluta indolência da sociedade e dos governos”, afirma Arroyo (2014, p. 21), porém já esclarece que não se trata da aceitação da cômoda ilusão por parte dos docentes, e sim que a parte que cabe às escolas e professores é especificamente referente ao ensino e a educação.

Considera-se, portanto, que na educação que é necessária a intersectorialidade, as responsabilidades devem ser redefinidas com urgência, bem como a articulação de políticas públicas voltadas à efetiva colaboração na formação de crianças e adolescentes construídos como indivíduo social.

A partir do compromisso de trabalhar para que as pessoas encontrem o seu lugar na sociedade, respaldadas por políticas públicas da cidade que apontem para a virtualidades da convivência, inclusão social e processos da construção pessoal, é preciso integrar o sentimento de pertencer a cidade, por meio de diferentes vias e educação formal e informal para o conhecimento e construção da identidade e o significativo aprendido. Pozo (2008) complementa que um dos objetivos deve ser permitir que cada pessoa se sinta integrada ao conjunto da cidade, especialmente de seus representantes democráticos, usufruindo de seus direitos legais como cidadão e exercendo suas capacidades plenas em todo momento.

Faz-se necessário que administradores municipais estejam engajados em ações e parcerias, com uma governança que implemente o desenvolvimento da coesão social e a educação democrática, enveredados pela justiça coletiva, com expectativas na qualidade de vida de seus habitantes, na correspondência das crescentes desigualdades e suas variadas dimensões.

Almeja-se um planejamento que eleve a qualidade de vida dos estudantes/habitantes para além da construção cívica, nos serviços e no plano material, nas oportunidades de transformação dos espaços da cidade, das condições ambientais aplicáveis que configurem novidades em resposta às mudanças de vida que beneficie o coletivo.

Nesse sentido, se faz as interações de diferentes grupos, organizando no espaço público e promovendo a participação que define o elemento chave da cidade educadora, sendo que “a vida democrática urbana está em proporção direta com a participação real dos cidadãos na vida coletiva” (POZO, 2008, p.30). O diálogo intergeracional, a convivência participativa condutora da liberdade, a apresentação da diversidade cultural e a cooperação mútua na formação da autoestima e no autoconhecimento individual e dos grupos, surgem pacificamente.

A aprendizagem ao longo do Ensino Fundamental interligada à virtualidade educativa da cidade, além do despertar da cidadania, ressignifica competências para a mobilidade laboral e, sobretudo, para a vida pessoal. Estes encontram-se articulados aos saberes de atores locais, universitários de áreas diversas conjuntamente com educadores sociais, com incentivo às saídas para aulas passeios, programando o uso de transporte. As necessidades e as aspirações emancipam a cidade a partir dos educandos.

Ademais, se mostra um desafio o objetivo da oportunidade igualitária das oportunidades que a cidade oferece no âmbito da formação, do entretenimento, do trabalho, dos serviços e de crescimento pessoal.

2.4. Compartilhamento da Educação em Tempo Integral: entra o privado

De acordo com o organograma da SEDUC¹⁴, disponível no site oficial do município, a SEFEP (Seção de Ensino Fundamental e Profissionalizante) é uma das seções que compõe a COPED, que apoia administrativamente e pedagogicamente equipes gestoras das UMEs e professores na promoção da formação integral do aluno, juntamente com a atribuição do desenvolvimento da política de Educação Integral do município por meio de Programas Municipais e Federais. Portanto, as ações propostas pelos trabalhos da seção fortalecem e contribuem com o propósito da escola na formação integral, incluindo a cidadã, dos estudantes.

A Lei nº 3.315, de 8 de dezembro de 2016, regulamenta o atendimento por meio de Organizações da Sociedade Civil habilitadas a prestarem atendimento à crianças e adolescentes residentes no Município de Santos a receberem subvenção para oferecerem atividades complementares, em período parcial e diverso do regular das aulas dos alunos. Tal *modus operandi* passou a acontecer por meio dos Centros de Convivência – CECONV, e com a opção utilizada para o atendimento em tempo integral dentro dos prédios escolares da rede municipal de ensino de Santos, com semelhança do Projeto Jornada Ampliada de Alunos.

No primeiro caso, as instituições recebem os alunos da rede municipal, do Ensino Fundamental I e II, oriundos das escolas próximas, em suas próprias sedes. Os responsáveis levam as crianças e adolescente para o local, onde são oferecidas as atividades em turno diverso das aulas regulares, com interrupção no período dos traslados, ou seja, sem a participação de educadores como acontece no PJJJA. No segundo caso, as escolas foram organizadas para a demanda de atendimento dos seus alunos no próprio prédio, cujas salas e demais dependências são ocupadas para as atividades complementares em tempo integral, seguindo a Matriz da Educação Integral, detalhada a seguir, ministradas pelos profissionais contratados pela instituição subvencionada que compartilha a educação destes estudantes. A destinação da subvenção é para o

¹⁴ Disponível em <<http://www.portal.santos.sp.gov.br/seduc/page.php?122>>. Acesso em: 12 dez. 2019.

atendimento dos alunos a partir das 11h45min, ou seja, ao término das aulas regulares com seus professores.

Atualmente o valor per capita, reajustado a partir do Decreto 8.306, de 26 de dezembro de 2018, é de R\$ 182,18¹⁵.

A gestão administrativa da Seduc no ano de 2019 passou a ser da profissional de carreira Cristina A. R. Barletta, abdicando da função de Especialista de Educação II, na direção da UME Avelino da Paz¹⁶. Significativas e volumosas mudanças foram postas com o trabalho de compartilhamento no atendimento dos alunos na jornada ampliada, na gestão da equipe na secretária a partir de julho de 2019. Articulou-se a demanda nos locais considerados núcleos, ocupados por instituições subvencionadas com recursos públicos para execução dos trabalhos com os alunos, bem como dentro das UMEs de período integral, no formato do Projeto Jornada Ampliada de Alunos.

Observa-se que não há portaria determinante na diferenciação de tais valores para subvencionar as instituições que realizam o atendimento aos alunos em locais próprios ou em locais públicos, considerando outros custos que constaria na prestação de contas, incluindo a aquisição de equipamentos, manutenção em geral, consumos diversos (água, luz, lanche para consumo dos alunos).

Contudo, o contexto político modifica modelos de contratação, sendo estes repletos de heranças e influências dos métodos anteriormente aplicados. A instituição de equipes fundamenta-se a partir de interesses inerentes ao da qualificação como prioridade, descartando processos refinados e transparentes, o que evidencia o compartilhamento com o privado na modalidade de ampliação de tempo escolar dos estudantes do município.

¹⁵Disponível em <<https://diariooficial.santos.sp.gov.br/edicoes/inicio/download/2018-12-27>>. Acesso em: 24 ago. 2019.

¹⁶ Disponível em: <https://www.santos.sp.gov.br/?q=portal/ume-avelino-da-paz-vieira>>. Acesso em: 24 ago. 2019.

2.5. Matriz da Educação Integral de Santos e o Currículo Santista: Organização Curricular para o Tempo Complementar

O Secretário de Educação – Carlos Alberto Ferreira Mota - no uso das suas atribuições, publicou em 31 de maio de 2017 por meio da Portaria nº 44 da SEDUC, a Matriz Curricular da Educação Integral, a necessidade da constituição dos Projetos Políticos Pedagógicos das UMEs de Tempo Integral e atendimento parcial dos alunos em jornada estendida, assim como para os Núcleos do PET.

A construção da Matriz contou com os gestores e técnicos das seções da secretaria para organizar tal documento, que previa regulamentar as oficinas experienciadas pelos alunos e seus campos de experiências e definia competências gerais no desenvolvimento das atividades complementares.

As descrições dos objetivos a serem trabalhados em cada uma das oficinas, melhores apresentadas nas figuras 1 e 2, direcionam o enquadramento do profissional a ser contratado para a atuação com os alunos no desenvolvimento de tais oficinas, segundo sua formação na Educação Básica, com habilidades que complementariam para a função, ou superior no caso dos Pedagogos, para Estudo e Pesquisa e Laboratório Pedagógico, e para o Educador Físico, para o Atletismo e Jogos e Brincadeiras.

Figura 1 - Matriz curricular da educação integral UMES de tempo integral e híbridas ensino fundamental I e II (Anexo II)

CAMPOS DE EXPERIÊNCIA	OFICINAS (mínimo 15 h/semana)
Campo 1 ARTE	Artes Visuais
	Dança
	Música
	Teatro
	Outras
Campo 2 ESPORTE E MOVIMENTO	Atletismo
	Jogos e Brincadeiras
	Lutas
	Práticas Corporais de Aventura
	Outras
Campo 3 ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA	Contação de História
	Estudo e Pesquisa
	Laboratório Pedagógico
	Libras
	Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol)
	Outras

Figura 2 – Campos de Experiência (Anexo III)

CAMPOS DE EXPERIÊNCIA	
CAMPO 1	
ARTE	
Expressar-se e saber comunicar-se em arte, ampliando conhecimentos e experiências constituídas por materialidades verbais e não verbais, sensíveis, corporais, visuais, plásticas e sonoras por meio das dimensões: fruição, estesia, criação, expressão, reflexão e crítica.	
Artes Visuais	Observar e experimentar diferentes formas de criação, articulando percepção, imaginação, sensibilidade, conhecimento e produção artística pessoal e grupal.
Banda	Vivenciar práticas artísticas por meio da musicalização com instrumentos de sopro e percussão, valorizando a disciplina, socialização e autoestima.
Dança	Experimentar e criar ações individuais e coletivas, e de interação com o tempo e o espaço, refinando, sua percepção, sensibilidade e sua relação com o corpo e o grupo que o cerca.
Música	Explorar, fruir, contextualizar e decodificar os elementos da linguagem musical, assim como criar e expressar-se por meio dessa linguagem.
Teatro	Expressar-se explorando todas as formas de comunicação humana (verbais, não verbais ou físicas) nas situações de criação individual, coletiva e colaborativa.
CAMPO 2	
ESPORTE E MOVIMENTO	
Executar jogos e brincadeiras no desenvolvimento de práticas corporais que contemplem habilidades motoras, propiciando o respeito às regras, aos colegas, às suas possibilidades e limitações, valorizando o lúdico e as manifestações da cultura popular.	
Atletismo	Elaborar, adaptar e realizar práticas corporais (correr, saltar, lançar e arremessar) relativas ao atletismo de forma lúdica e participativa, estimulando o desenvolvimento das habilidades motoras, o conhecimento das regras pertinentes às várias modalidades e à capacidade de criação e análise das experiências nos diversos espaços educativos.
Jogos e Brincadeiras	Elaborar, adaptar e participar de jogos e brincadeiras no desenvolvimento de práticas corporais lúdicas e criativas que contemplem habilidades motoras, responsabilidade coletiva, valorização da cultura popular, respeito aos colegas e às suas potencialidades e/ou limitações.
Lutas (Karatê, Judô, Taekwondo, Capoeira, entre outras)	Conhecer, vivenciar e analisar as lutas como manifestação da cultura corporal por meio de práticas e jogos que promovam o conhecimento característico de cada modalidade, respeitando os valores éticos e morais, bem como suas estratégias e suas origens filantrópicas.
Práticas corporais de aventura (Surfe, Skate, entre outras)	Vivenciar práticas corporais de aventura, respeitando e interagindo com o espaço público e ambiental, por meio de práticas lúdicas e desafiadoras, que promovam a responsabilidade coletiva, a valorização de práticas sustentáveis, aprimorando o repertório motor, crítico e cultural.
CAMPO 3	
ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA	
Utilizar as diferentes linguagens para expressar-se, comunicar ideias, ampliar conhecimentos de leitura, escrita e raciocínio lógico, estabelecendo relações com as práticas sociais e culturais.	
Contação de história	Valorizar a leitura, fruindo o texto literário presente no repertório cultural e artístico de nossa sociedade a fim de expandir a capacidade de expressão crítica e autônoma para sua adequação às práticas sociais de uso da linguagem.
Estudo e Pesquisa	Saber utilizar diferentes recursos e fontes de informação para adquirir hábitos de estudo construindo autonomia para aprender.
Laboratório Pedagógico	Consolidar conhecimentos de leitura, escrita e raciocínio lógico, articulando saberes e experiências diversificadas por meio da ludicidade e resolução de problemas.
LIBRAS	Conhecer a importância da Língua Brasileira de Sinais para a inserção social da pessoa aluno com surdez, favorecendo a comunicação entre todos.
Língua Estrangeira	Ler e produzir textos em inglês/espanhol a fim de desenvolver ludicamente seu repertório de conhecimentos linguísticos e extralinguísticos, aprimorando os eixos do ler-ouvir-falar-escrever.

Fonte: Diário Oficial de Santos, 31 de maio de 2017, p. 6.

O quadro 1 apresenta os dados quantitativos publicados em documento oficial da SEDUC, demonstrando a relevância e abrangência da educação municipal.

Quadro 1 - Quantitativa de abrangência da SEDUC Santos (SANTOS, 2020, p. 11).

UMEs de Ensino Fundamental	41
Números de alunos atendidos do Ensino Fundamental	19.395
UMEs de atendimento Híbrido (atendimento integral parcial)	3
UMEs de atendimento em tempo integral	7
Núcleos educativos	7
Número de alunos atendidos nas instituições subvencionadas de Atividades Complementares	2311

A Matriz norteou a contratação dos educadores para atuação na jornada ampliada vislumbrando o cumprimento das propostas do processo educacional

nos anos de 2017, 2018 e 2019. Em 20 de janeiro de 2020, na gestão da Secretária Cristina Barleta, validado pelo Conselho Municipal de Educação (CME) foi lançado o Currículo Santista¹⁷, contendo, pioneiramente, parte específica para a Educação Integral da rede municipal, conteúdos desdobrados a partir dos eixos e campos apresentados na Matriz.

Com a adesão ao Currículo Paulista¹⁸, alinhado à Base Nacional Comum Curricular¹⁹ (BNCC), documento normativo para a Educação Básica de todo o país, aprovado em 2017, a PMS, juntou esforços colaborativos de técnicos da administração pública e UNDIME Regional (União dos Dirigentes Municipais de Educação) demonstrou engajamento para o trabalho disponibilizado na regulamentação, na inserção conteúdos considerados específicos da região e valorização da identidade educativa local²⁰. Assim, o novo Currículo Santista considera as características da cidade, estabelecendo conteúdos e habilidades para desenvolvimento em cada modalidade de ensino segundo a política educacional, incluindo a jornada ampliada, visando o plano curricular norteador para a educação integral, estabelecimento de diretrizes para os estudantes do seguimento do Ensino Fundamental.

O código alfanumérico aparece na descrição dos campos de experiência e acompanhamento dos objetivos de aprendizagem e habilidades a serem

¹⁷ Currículo Santista. Secretaria Municipal de Educação. Disponível em:

< <http://www.portal.santos.sp.gov.br/seduc/page.php?208> >. Acesso em: 26 fev. 2020.

¹⁸ Currículo Paulista, homologado em 1º de agosto de 2019. Governo do Estado de São Paulo. Disponível em: < <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/sites/7/2019/09/curriculo-paulista-26-07.pdf> >. Acesso em: 26 fev. 2020.

¹⁹ Base Nacional Comum Curricular, homologada em 20 de dezembro de 2017. Ministério da Educação. Disponível em:

< http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf >. Acesso em: 20 jan. 2020.

²⁰ A Resolução 2 – 2017 CNE, Art. 7: “Os currículos escolares relativos a todas as etapas e modalidades da Educação Básica devem ter a BNCC como referência obrigatória e incluir uma parte diversificada, definida pelas instituições ou redes escolares de acordo com a LDB, as diretrizes curriculares nacionais e o atendimento das características regionais e locais, segundo normas complementares estabelecidas pelos órgãos normativos dos respectivos Sistemas de Ensino ”

desenvolvidas nas oficinas de acordo com as competências específicas e ainda com o ano do estudante. A conjectura da pesquisadora é de que ocorra um compartilhamento com os profissionais atuantes na disseminação das concepções da Educação Integral, incluindo proposta de planejamento e monitoramento avaliado dos trabalhos na busca da qualidade das atividades complementares.

CAPÍTULO 3 - Relações e Fundamentos Teóricos: Concepção para Educação e Sociedade Atuais

A partir de pensamentos ideários da educação na contemporaneidade, questiona-se qual escola é necessária para promoção de ensino de qualidade e atendimento da demanda de uma geração atualmente? A priori, não há como pensar numa educação antiquada, corroborando com a consideração de Arroyo (2017) de que os alunos não são mais os mesmos. A escola é o lugar de desenvolver e oportunizar múltiplas capacidades cognitivas e afetivas, dominar conhecimentos, compartilhar, pertencer, conhecer-se e entender-se. Habilidades indispensáveis às necessidades da vida social e imprescindíveis no pessoal, na construção do “eu” e constituição da cidadania inerente ao convívio no coletivo. Complementa-se com o pensamento de Freire (2006), de que saber quem fomos e quem somos nos leva a quem seremos.

O contexto que emerge da sociedade contemporânea leva aos caminhos que convergem às necessidades dos meninos e meninas deste tempo, buscando entender o mundo em que vivem, sendo agentes que promovem e acompanham as mudanças, dominando e gerando conhecimento da ciência e da tecnologia; com a construção da identidade que emerge das tradições, valores, que por vezes conflitam na descaracterização da história ou no desconhecimento dela, superficializando os conteúdos ou desconstruídos na pressão social.

Nesse sentido, tornam-se objetivos fundamentais para a educação pública a preparação do aluno para a participação e formação ética, crítica e processual técnico, conduzindo para a integração de conteúdos para o domínio da leitura, escrita e cálculo, utilizando destes no trato da diversidade e multiplicidade de informações que chegam ao seu compartilhamento, tanto na escola, quanto fora dela.

Portanto, ao refletir sobre o currículo em que a jornada de tempo deste aluno é maior, aliado à consciência da responsabilização da escola intrínseca ao produto da sociedade que se constrói para o dia que se chama hoje, evidencia-se a necessidade de pensamentos voltados para a formação de cabeças bem-feitas. (MORIN, 2000).

As oportunidades de aprender podem ser abundantes, mas sem aprofundamento nas reflexões e discussões, teorizando e contextualizando historicamente que dispõe de sistemáticas estratégias de formação, tornam-se casuais acontecimentos no cumprimento de dias de trabalho, com resultados submetidos à superficialidade.

O ambiente escolar, portanto, deve estar aberto e preparado, ser flexível, pronto às construções, reconstruções, mediante aos variados e consistentes contextos as quais se submete. Nesse sentido, trata-se do fato de que os profissionais da educação devem estar sujeitos e organicamente fundamentados e teorizados para atender à estas e outras demandas. Indubitavelmente concorda-se que os professores também não poderão ser os mesmo para estes tempos (ARROYO, 2004).

3.1. Análise social da escola e conexão com a Educação Cidadã

A atual LDB democratiza a educação, garantindo a todos os estudantes, crianças (primeira infância) e demais faixa etárias, adolescentes e jovens, a igualdade de condições para o acesso e permanência, conforme a descrição dos princípios e fins da educação em seu artigo 2º, colocando como desígnio o pleno desenvolvimento do aluno e seu preparo para a sua vivência como sujeito social, apontando a família e suas relações, as instituições de ensino, organizações da sociedade civil, entre outros de convivência humana, como abrangentes no processo formativo de um indivíduo.

Diante de tantas afirmativas apresentadas na carta magna da regulação do ensino no Brasil, deve-se considerar na educação escolar o território que não se aparta das relações social que a compreende, e no reconhecimento de onde viemos e quem somos, as relações que se misturam com experiências e precisam se conectar com a vida na integração de diferentes linguagens.

A cada momento, bimestre, semestre ou ano que a instituição escolar deixa de se organizar para cumprir seu papel, abrindo mão de se dedicar a aprendizagem dos seus estudantes nos diversos aspectos e em todas as formas de acesso a eles, acumula-se custos para as demais áreas da sociedade. Portanto, enquanto a prioridade dos investimentos dos recursos públicos não

estiver voltada ao ensino, à educação de qualidade e tudo que a envolve, serão vividas as histórias de fracasso, sofrendo as consequências... As sociedades que melhoram seus índices econômicos, sociais e culturais investiram na educação dos seus meninos e meninas nas escolas públicas.

As secretarias técnicas devem apoiar politicamente os projetos das unidades, visto que, decerto, acontecem em determinados locais o real envolvimento e participação da comunidade nas atividades dentro da escola, embora o entendimento do verdadeiro sentido da participação e gestão democrática deixe de ser entendido e conseqüentemente pouco explorado por quem deveria exercê-la. A execução da chamada democracia demanda esforços evitados por muito servidores públicos, incluindo administradores municipais, gestores escolares e demais envolvidos, que inibem o acesso, desmotivando o esclarecimento dos direitos ou deveres. A riqueza das relações na comunidade e na escola se perdem... Mesmo a escola menos equipada, desgastada pelo abandono de recursos para ofertar melhores condições de aprendizagens aos seus estudantes, pode ser considerada um local de convivência social, construção e manifestação de coletivos que valoram as relações humanas.

Os autores Sacristan e Gómez (1998) publicaram seus escritos enunciando educação e socialização na obra "Compreender e transformar o ensino". A escola, em seu papel de espaço legítimo de educação, abrange e desenvolve, em grande escala a função da socialização. Os grupos humanos se organizam para perpetuarem a sobrevivência da espécie concebendo normas, códigos de comunicação, condutas, engendrando dispositivos. No primeiro capítulo: "As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência" da obra citada, revela-se a medida com que a aquisição destes códigos não é transmitida geneticamente, uma vez que segundo Gómez (1998) os grupos sociais sistematizam esquemas e arranjos para transmissão, sendo denominado processo de educação a apropriação das novas gerações no desenvolvimento de socialização.

Antes, porém encontravam-se evidências de que este processo poderia acontecer por meio da participação das crianças nas atividades da vida adulta, por meio da convivência familiar, grupos de trabalho e outros semelhantes. No

entanto, em razão do crescimento numérico de pessoas, histórico e proporcional de complexos e diversos modos de estrutura dos grupos, estabeleceu-se formas específicas no processo de educação/socialização coincidindo com a necessidade da preparação para o mundo do trabalho (desde o surgimento das sociedades industriais) e para a vida pública, aponta Gómez (1998, p. 13).

A instituição que se apresenta para intervir e atender a função peculiar no processo de socialização é a escola, na qual se organiza de forma progressiva para introduzir nos estudantes as concepções e o proceder segundo a sociedade adulta postula.

Tal processo não se caracteriza por simplicidade, continuidade, ou ainda por ser automatizado. Gómez (1998) e Arroyo (2014) concordam que o processo de socialização das novas gerações não é tão simples, nem na escola, nem na sociedade.

A tendência conservadora lógica, presente em toda comunidade social para reproduzir os comportamentos, os valores, as ideias, as instituições, os artefatos, e as relações que são úteis para a própria existência do grupo humano, choca-se inevitavelmente com a tendência, também lógica, que busca modificar os caracteres desta formação que se mostram especialmente desfavoráveis para alguns dos indivíduos ou grupos que compõem o complexo e conflitante tecido social. O delicado equilíbrio da convivência nas sociedades que conhecemos ao longo da história requer tanto a conservação quanto a mudança, e o mesmo ocorre com o frágil equilíbrio da estrutura social da escola como grupo humano complexo, bem como com as relações entre esta e as demais instâncias primárias da sociedade. (GOMÉZ, 1998. p. 14)

Com abordagem nas fragilidades das questões relativas ao trabalho nas escolas e as tendências conservadoras e ao mesmo tempo inovadoras, conflitantes, entre os coletivos docentes e a imagem que se apresenta os estudantes da atualidade, conduz-se para caminhos de constantes e prolongadas reflexões do caráter plural e complexo da escola no processo de socialização. Os processos de socialização vêm com exigências contraditórias quanto ao preparo para o mundo do trabalho, em consequência da economia governada pela lei da oferta e da procura e as relações laborais sendo exercidas sob a base da hierarquização. Segundo Gómez (1998), o enfoque deve ser “preparar as novas gerações, não só, nem principalmente de conhecimentos,

ideias, habilidades e capacidades formais, mas também da formação de disposições, atitudes, interesses e pautas de comportamento”, conciliados na determinação constante dos postos de trabalho e a organização coletiva, institucional, administrativa (negócios, serviços).

3.2. Correspondência dialética entre a escola e a sociedade: interdependência na construção da humanização

Freire (1979) conduz à reflexão em “Educação e mudança” sobre a potencialidade do sistema educacional na projeção de mudança social, referindo-se à responsabilidade do profissional de educação, onde descarta totalmente a postura neutra diante da realidade histórica. Coloca-se o trabalho docente como uma mediação na construção da obra de homens com saberes equivalentes, sendo a educação relativa e não absoluta.

Partindo da análise “do fazer” do trabalhador social, referindo-se ao educador consciente do seu compromisso com atuação direta na transformação social, Freire (1979) afirma ser possível por meio da concepção crítica da realidade, ser agente de mudança ao envolver-se com os indivíduos do seu trabalho.

Saviani (1983) destaca em sua obra “Escola e democracia” pontos contraditórios aos de Freire, ao apresentar no capítulo dois “a teoria da curvatura da vara”, contrapondo os métodos de Freire (1979) supracitados para a pedagogia nova quanto às críticas ao tradicionalismo em detrimento a educação libertadora, deixando que os conhecimentos sistematizados de conteúdos historicamente construídos deixassem de chegar a todos.

A expressão ilustra as reflexões deste autor para as mudanças que apontam a escola como um instrumento de hegemonia para interesses políticos, apoiando-se na ordem democrática consolidada – instituição escola – para que a participação nos processos e decisões políticas fosse massificada, com classificações distintas, socialmente analisadas. Saviani (1983) contribui entendendo que o problema da marginalidade não recai sobre as teorias educacionais, compromissando o acesso igualitário ao saber na valorização da

socialização de conhecimentos por meio de conteúdos sistemáticos histórico-critico, que emergem da prática social, que partem do saber popular.

Apoiado na busca de qualidade e não quantidade, na perspectiva dos dominadores, a escola toma outro rumo e surge a Escola Nova (1920/1930), recompondo a distinção de classes sociais por meio da educação.

Referendado pela Lei nº 5692/71, Saviani (1983) denuncia a característica do aligeiramento do ensino por meio da constituição de conteúdo – anos de curso, decompondo-os até que a escola perca a função do ensino e se dissolva para uma simples formalidade. Enquanto prioridade, os conteúdos são considerados a única forma de domínio da cultura para efetiva participação política das massas, podendo fazer valer seus interesses (SAVIANI, 01983). Para tanto, a ação pedagógica não se aparta dessa verdade, mas deve estar voltada para a preocupação em assimilação dos conteúdos (teorias tradicionais). O autor refere-se a teses para narrar suas críticas, apresentadas a seguir: em sua primeira tese, abordada neste livro, trata de contrapor, na pedagogia da existência em seu caráter reacionário, o movimento da libertação da humanidade, legitimando as desigualdades, a dominação, os privilégios, no combate a marginalidade. Admite-se nesse contexto que a pedagogia deve assumir um papel revolucionário por parte dos “explorados” (SAVIANI, 1983, p. 41). A segunda tese explorada em suas escritas remete às questões metodológicas da pedagogia e seu diálogo com o caráter científico dos métodos tradicional e novo. Suas críticas apontam para o movimento a partir da Escola Nova que sujeita o método tradicional como um método pré-científico, autoritário e até medieval. Conotando o método novo como instrumento de introdução científica na atividade educativa, mencionados à ascensão da época (século XIX), pós Revolução Industrial.

O ensino acontece, segundo o método tradicional, quando corresponde a aprendizagem, mensurado pelo passo a passo, segundo a metodologia herbartiano, conforme descreve: o da recordação do conteúdo anterior (conhecimento prévio); da apresentação, o novo; o da assimilação que ocorre por comparação; a generalização, que define o momento da subsunção, conceito inclusor (Salvador, 2000) que integram a mesma classe de fenômenos; e por fim,

o passo da aplicação, que consiste nas lições de casa, de acordo com o método herbartiano. Dependendo da resposta dos alunos a estes, pode-se afirmar se o ensino correspondeu à uma aprendizagem. Saviani (1983) afirma ter demonstrado a cientificidade do método tradicional contrariando a denominação aplicada ao mesmo pelo movimento escolanovista, que o julga pré-científico, dogmático.

E ainda com a relação ao ensino ser considerado um processo de pesquisa, ficam atreladas aos passos já citados, que:

(...) uma atividade, que suscitando determinado problema, provocaria o levantamento de dados, a partir dos quais seriam formuladas as hipóteses explicativas do problema em questão, empreendendo alunos e professores, conjuntamente, a experimentação, que permitiria confirmar ou rejeitar as hipóteses formuladas (SAVIANI, 2012. p. 45).

Indubitavelmente, como afirma Cavaliere (2002), “A natureza intersubjetiva dos processos de organização dos contextos escolares gera uma imensa e imprevisível gama de alternativas tanto conservadoras como emancipatórias”, e ainda assim, considerando que o movimento reformador (escola nova) avança para a democratização acolhedora de estudantes com experiências culturais e sociais diversas, e “o favorecimento autêntico impulso intelectual e político em direção a uma sociedade melhor” para uma construção cultural coletiva. (CAVALIERE, 2002. p. 254)

O sentido geral dessas novas ideias é o da criação de canais de comunicação e interferência entre os conhecimentos formalizados e as experiências práticas e cotidianas da vida. Toda a discussão em torno da questão do método, de uma nova visão de como se aprende, continha a ideia de um religamento entre os conhecimentos escolares e a vida em sua plenitude. (*Ibidem*, p. 255).

Parâmetros clássicos da literatura apresentam materiais concretos, bem como as aulas-passeio propostas por Freinet (1975). Nesse sentido, a proposta é de uma reaproximação da teoria das vivências, determinando resultados entre experiência e pensamento, apresentando linguagens diversas, entre teoria e prática, interesse e curiosidade.

A democracia é o que denota a superação do que diferencia o individual e o coletivo, como uma forma de experiência de vida associada e comunicada que favorece o surgimento da inteligência, por certo que toda a atividade reflexiva está subordinada à vivência concreta e às necessidades inerentes a ela. Qual lugar o coletivo é mais consistente e acessível ao ser social que a escola? Assim sendo, mesmo na dimensão individual estas necessidades somente são satisfeitas na vida compartilhada, pois surgem finalidades comunitárias que suscitam a comoção da integração social. (CAVALIERE, 2002).

No âmbito da vida humana, a experiência gera modificações de comportamento, ou seja, gera aprendizagens, mais ou menos conscientes, que modificam as experiências subsequentes. Em outras palavras, experiências ensejam mudanças que são transformações mútuas nos elementos que agem uns sobre os outros. (...) experiência é aprendizagem, é transformação, é um modo de existência, não sendo possível dissociar tais elementos. A vida humana é uma teia de experiências e, portanto, de aprendizagens variadas. (CAVALIERE, 2002, p.258)

A escola vem sendo impulsionada a assumir compromissos educacionais mais amplos, visto a expansiva e participativa atuação da comunidade escolar e o protagonismo estudantil, bem como os acessos democratizados e globalizados das informações. A educação escolar é uma necessidade das sociedades complexas e um excelente meio para o desenvolvimento das experiências reflexivas. São as experiências reflexivas que a escola deve proporcionar.

Devemos pensar na infinita possibilidade de novos aprendizados e as múltiplas formas e linguagens, visando a integridade do ser, embasada na epistemologia apresentada por Morin (2010) quando diz que a educação não é transmitir o mero saber e sim a compreensão da nossa condição e nos ajude a viver e “que favoreça um pensamento aberto e livre”. Através da educação é necessário aprimorar as capacidades intelectuais, se apropriando de “métodos que permitam estabelecer as relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo” (MORIN, 2010, p. 14) para autonomia no pensamento e a complexidade da vida.

A temática subliminarmente entendida nos princípios da Educação Integral, é embasada nos princípios que asseguram a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã, para a participação autônoma, crítica,

construtiva, promovidas pela ciência técnica, estética, ética, solidária, pautadas na cultura cotidiana e nas informações de comunicação em massa, que constituem exigências postas pela sociedade atual.

No mundo globalizado e complexo em que vivemos, as relações entre setores, instituições e atores sociais estão muito imbricados. Fica cada vez mais difícil entender os problemas educacionais apontando apenas para as dificuldades originadas fora da escola ou somente pelos processos internos a ela. Se por um lado não se desconsidera a influência da situação socioeconômica, da violência, das mudanças de costumes sobre o comportamento e desempenho dos alunos, por outro, não admite-se que a escola se transforme numa agência de assistência social e negligencie sua função específica de zelar pela aprendizagem escolar. É recomendável optar por uma abordagem relacional entre educação e contexto social.

Quem poderá operacionalizar o comprometimento no desenvolvimento da sociedade? Qual profissional? Somente o homem pode comprometer-se, pois é capaz de “atuar, operar, de transformar a realidade de acordo com finalidades propostas (...) à qual está associada sua capacidade de refletir, que o faz um ser das práxis”. (FREIRE, 1979, p. 17)

O compromisso está diretamente ligado ao ser condicionado à capacidade de ação e reflexão, próprio da existência humana. O profissional está submetido ao compromisso da mudança com a sociedade, sendo, porém, levado ao estado da investigação teórica do ser, consciente a que este se compromete.

O pacto com a realidade imerge o profissional verdadeiramente comprometido (FREIRE, 1979, p.19), que “antes é homem”, devendo “ser comprometido” autenticamente pelo contexto histórico-social. Precedente ao comprometimento, aparece a necessidade de entender-se parte deste mundo, ou seja, estar e pertencer a um lugar onde se faz partícipe, filiado a sua ação. O contrário, tendo sua consciência tolhida, o sujeito se adapta e imerge conformado, enquanto fora do comprometimento torna-se incapaz de marcar sua história e de produzir significativamente.

Na proporção da formação e experiência profissional, exploração do patrimônio cultural que pertence a todos e resulta da construção coletiva, está a responsabilidade com a mudança da sociedade que se constitui.

A educação relacionada à mudança social só é possível ao homem por sua condição de se estar em construção e desconstrução constante, como uma obra inacabada, incompleta, atrelada ao impulso inventor, característica de criação e recriação, trazendo semelhança com Deus, e nesta posição consciente “capaz de captar o mundo e transformá-lo” (FREIRE, 1979. p. 31).

O desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente. Na medida em que os homens, dentro da sua sociedade, respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora. (*Ibidem*, p. 33)

Conforme afirma, considerado um ser de práxis, para corresponder aos desafios do mundo, cria seus próprios significados, símbolos, linguagens, valores, ideias, seu próprio mundo, formando sua história e cultura. E na ruptura das mudanças acomodadas às necessidades, se estabelece a cristalização da criação. Freire (1979) aponta ainda que a necessidade de o trabalhador social ter consciência que é sujeito da obra de estruturação social, e, portanto, ter participação ativa dos homens para apresentar transformações, contrapõe a neutralidade frente ao mundo.

A cristalização de hoje é a mudança que se operou ontem numa outra cristalização. Por isso é que nada de novo nasce de si mesmo, mas sim do velho que antes foi novo. Por isso também tudo o que é novo, ao tomar forma, faz seu testamento ao novo que nascerá dele, quando esgotar e ficar velho. (FREIRE, 1979, p. 46-47).

Tratando de educação, não há reforma, nem proposta ou planejamento (novos ou velhos) sem pensar nos sujeitos da profissão, diretamente envolvidos com os processos e resultados referentes aos objetivos, no caso os professores. Numa trajetória educacional tão abrangente e em ascensão, os professores se inserem em proposituras para que os estudantes possam conhecer a si mesmo, o mundo histórico e socialmente organizado, na condução dos trabalhos pedagógicos desenvolvidos nas escolas do município de Santos, auxiliando-os a

compreender a realidade que está inserida, construindo, reconstruindo, desconstruindo e sendo conduzido aos conhecimentos e desenvolvidos em seus aspectos cognitivos, individuais, sociais, coletivos.

3.3. Do Que Se Trata O Currículo?

O termo currículo provém do latim “*currere*” que se refere à carreira, sendo para os alunos toda a sua trajetória de estudos, um percurso. O currículo estrutura os conteúdos em passagens e níveis, que tem necessidades organizativas e sequenciadas nos anos/ciclos de estudo.

É imprescindível clarificar as dimensões sociais, políticas, econômicas e culturais que determinaram o currículo na formação de professores, e o fruto destas opções aparecerá na prática; sendo a consequência da ausência do entendimento reduzi-los a consumidores passivos de algo, sem análise da cultura escolar (Sacristán, 1998).

Afirmamos que a cultura selecionada e organizada dentro do currículo não é a cultura em si mesma, mas uma versão escolarizada em particular. A ciência que está contida nos programas escolares não é a ciência em absoluto, como a literatura que se ensina-aprende nas escolas, não é tampouco “a literatura”, mas versões e pacotes especialmente planejados para a escola. (SACRISTÁN, 1998, p. 128)

Nesse sentido se explica os recortes mal elaborados dos conhecimentos nas diversas dimensões, ensinados nas escolas, estendo as críticas aos critérios de seleção, integrando as disciplinas isoladamente, sem deter-se a temas que trazem assuntos diversos e desligados, saberes distintos e sem contextualização; arremata Sacristán (1998): “caricaturas do conhecimento”.

Portanto, o que devemos ensinar?

O sistema educativo exige um discurso comum que deve dar sentido à educação, especialmente ao se referir ao ensino obrigatório. Esse discurso é fundamental como conteúdo de formação dos docentes, para que surja um consenso profissional mínimo que dê significado à ação particularizada de cada um. (SACRISTÁN, 1998, p. 124)

Apresenta-se como um problema com simbolismo social e político relacionado ao currículo, a afirmação de que em seu período de escolarização os alunos não aprendem tudo e, ainda, não aprendem as mesmas coisas.

Encontramos grupos que se propõem a suprir estas lacunas por meio de projetos, considerados ousados e promovem a participação e o fazer dos seus alunos efetivo, destacando seus rostos nos currículos escolares. Na compreensão dos saberes que inferiorizam a cultura há uma forma de construção de identidades individuais e coletivas (ARROYO, 2013). E a construção e desenvolvimento concordantes do indivíduo interessantes à sociedade?

Aparece então a superestima das coisas em detrimento às pessoas e o ideal de progresso distorcendo os valores. Nesse sentido, está o culto à industrialização, desaparecendo da cultura contemporânea as produções manufaturadas; está o progresso científico, escondendo os saberes culturais comprometendo o valor das relações e vivências, ficando de fora do currículo, sem considerar que são as gerações sucessoras que ocupam as escolas públicas, com parte de suas histórias apagadas do ensino.

E quando os temas conversam com as justificativas, os encaixes, o desempenho, e corroboram para o projeto educativo ao qual a execução e os conteúdos do ensino servem, evidencia-se que a réplica não será simples, nem de valor comum, e sim discutível, incluindo o plano no aspecto do desenvolvimento prático, projeto educativo e cultural da escola, racionalizando o discurso pedagógico para comprovar seu sucesso (SACRISTÁN, 1998).

A escolaridade é um percurso para os alunos. O currículo estruturado implica na ideia de regular e controlar a distribuição do conhecimento, servido de interesses sociais, no desempenho de um documento flexível e interpretável, determinante na ação educativa (SACRISTÁN, 1998).

Para Gómez (1998) o preparo dos alunos para a sua intervenção na vida pública caracteriza a formação cidadã. Nesse sentido, o autor afirma:

A escola deve prepará-los para que se incorporem à vida adulta e pública, de modo que se possa manter a dinâmica e o equilíbrio

nas instituições, bem como as normas de convivência que compõe o tecido social da comunidade humana. (GÓMEZ, 1998, p. 15).

É visto que os estudantes aprendem, assimilam teorias, conteúdo do currículo oficial de forma colaborativa aos processos de socialização e como consequência das práticas sociais ocorridas no ambiente escolar, decorrentes dos mecanismos e componentes inter-relacionados dispostos nas concepções pedagógicas,

(...) que requer o êxito na complexa vida acadêmica e pessoal do grupo da aula e do colégio, configura paulatinamente representações e pautas de conduta que estendem seu valor e utilidade além do campo da escola. Esta vai induzindo assim uma forma de ser, pensar e agir, tanto mais válida e sutil quanto mais intenso seja o isomorfismo ou semelhança entre a vida social da aula e as relações sociais no mundo do trabalho ou na vida pública (GOMÉZ, 1998. p. 17).

Ainda no pensamento indissociável das questões relativas ao currículo oficial e o processo de socialização na escola, o autor supracitado explica que independe da maneira explícita com que se apresenta ao aluno, esta é assimilada e condicionada, resultando na formação de pensamento e conduta que convergem nas relações sociais, podendo ser encontrados em maior ou menor proporção. Como relevante mecanismo de socialização para desenvolver o currículo oficial está a organização na participação do aluno e o grau das suas escolhas autônomas ou alienadas, conscientes dos conhecimentos, das capacidades, estruturação e condutas formadas no que se experiência.

Para Sacristán (1998) o currículo deve considerar a visão cultural que se dá nas escolas, nas dimensões oculta e manifesta e de que forma se desenvolve, visto o condicionamento do processo histórico para uma determinada sociedade e suas forças dominantes, interagindo ideias e práticas que se movimentam. Conceitua-se que “como um projeto cultural elaborado, condiciona a profissionalização do docente e é preciso vê-lo como uma pauta com diferente grau de flexibilidade para que os professores intervenham nele” (SACRISTÁN, 1998, p.148).

É evidente que para conhecer o currículo é preciso ir muito além de declarações, da retórica, dos documentos, ou seja, ficar muito mais próximo da realidade. Numa perspectiva prática o profissional verá no currículo um veículo de

comunicação de teorias e ideias para a realidade. Este enfoque evidencia o dado fundamental de que os professores, participando nesse processo, são elementos ativos em sua concretização. O que se torna evidente é que, pelas propostas do currículo, expressam-se mais os desejos do que as realidades. Sem entender as interações entre ambos os aspectos não podemos compreender o que acontece realmente aos alunos e o que aprendem. Arroyo (2013) relata que é necessário algo mais: que os novos-outros alunos não apareçam apenas no estudo da sociologia da pobreza nem para questões para as políticas públicas, assistenciais (como meninos de rua, crianças em risco, vulneráveis a serem salvos dos vírus sociais no mais tempo de escola).

Contrapondo tais processos, complexo e sutil, interrompendo e avançando com as inevitáveis resistências coletivas e individuais, visto que o cenário sempre movimentado de interações, permeiam insistentemente as trocas de ideias, valores e interesses distintos passa a encenar permanentes conflitos, dominados superficialmente pelo docente.

Nesse sentido, os alunos percebem as contradições da instituição e seus interesses em confronto e são capazes de criar suas defesas, por meio de determinados espaços relativos de autonomia, na busca de estruturação cultural quanto às imposições conservadoras da escola. Arroyo (2013) dialoga nas conducentes intervenções do aluno na descoberta do conhecer-se, identificar-se na construção do currículo, compartilhado com interesses nos avanços das autonomias tanto dos docentes quanto dos estudantes. Encontrar a história do passado recai sobre as questões do presente e constrói esperança para o futuro, com um projeto de sociedade.

3.4. Significando Aprendizagens: consideração para mais tempo na escola

Descreve-se quais contribuições das teorias de Wallon (1986) e Ausubel (1986) podem embasar o trabalho pedagógico do professor/educador na perspectiva do desenvolvimento integral, social e efetiva aprendizagem dos educandos.

Apresentadas as concepções psicogenéticas e a dialética do ser biológico e do ser social, com a relevância da afetividade e emoção trazidas na teoria walloniana, e os diversos olhares para os estágios de desenvolvimento dos alunos, dá-se oportunidade para que as atividades propostas no âmbito escolar contemplem o aprendizado, usando o estudo como ferramenta para o planejamento estratégicos e ações educativas.

Desta forma, compreendida a estrutura apresentada para que a aprendizagem significativa aconteça, apresenta-se a necessidade dos profissionais ressignificar o ensino, conscientizando-se do que trazem nossos alunos para partir para o aperfeiçoamento das condições de assimilação de novas aprendizagens, para novas possibilidades de saberes e desenvolvimento integral dos estudantes.

O estudo sintético aqui apresentado com a temática da aprendizagem significativa estudados por Ausubel (1986) apud Moreira (2012) permite reflexões atreladas as práticas/didáticas pedagógicas e as experiências vividas com alunos junto aos professores/educadores na ampliação da jornada considerando as observações na pesquisa, corroborando com a formação e consciência dos profissionais no trato com as crianças e adolescentes.

3.5. Contribuições segundo Henri Wallon

A origem dos processos psicológicos humanos e os estudos da criança são considerados um grande marco na pedagogia e suas relações com o desenvolvimento da inteligência, formação social, construção identitária, visto em conjunto com aspectos vinculados entre si.

As afirmações de Dantas (1992) dizem que o ser humano é “organicamente social e sua estrutura orgânica supõe a interação da cultura para se atualizar”, referindo-se às teses wallonianas sobre as fases do desenvolvimento entre o biológico e o meio em que a criança vive.

Neste sentido, Wallon considera que, primeiramente, a estrutura da criança é biológica e encontra interdependência e diálogo com fatores sociais. E

conceituado em sua teoria as fases de desenvolvimento humano são marcadas pela emoção e afeto, elementos de estudo considerados nas ideias walloniana.

Quadro 2 demonstra as fases da teoria psicogenética de Henri Wallon, de acordo com a faixa etária dos alunos do Ensino Fundamental I e II.

Quadro 2: Teoria psicogenética de Henri Wallon, demonstrada por fases e dentro da faixa etária dos alunos do Ensino Fundamental I e II.

ESTÁGIO	PREDOMINÂNCIA	PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS
Personalismo 3 a 6 anos de idade	Afetiva	Desejo pela autonomia; nega aos adultos; consciência em relação ao mundo; imitação (pais, professores, palavras e ideias); desenvolvimento da personalidade.
Categorial 7 a 12 anos de idade	Cognitivo	Desenvolvimento da inteligência (processos intelectuais); avanços no pensamento abstrato (atenção, memória voluntária); interesse pelo mundo externo e novos conhecimentos.
Adolescência 12 a 18 anos de idade	Afetivo	Desejo de diferenciar-se dos adultos; cognição e afetividade para novas aprendizagens; necessidade de diálogo, apoio, limites.

Fonte: Desenvolvido pela autora.

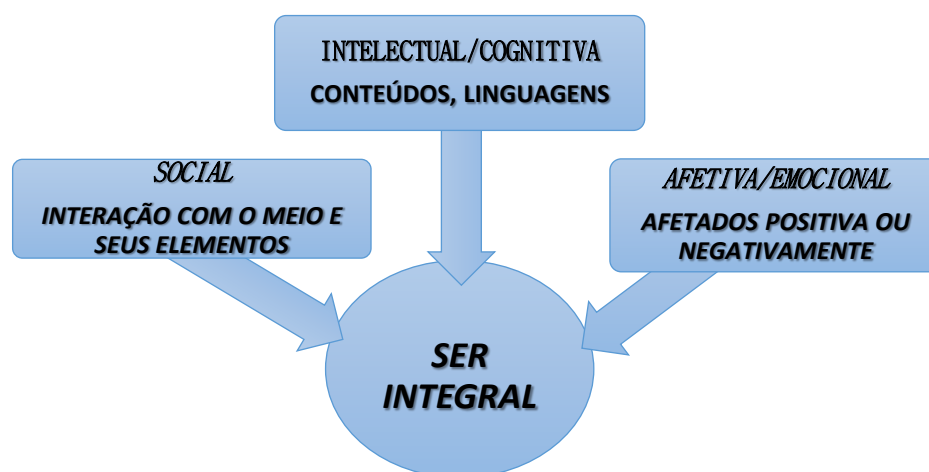
Cada estágio representa um tipo de preparação para o estágio seguinte, compondo um desenvolvimento não linear, apresentando movimentos de descontinuidades e rupturas, alternando fases de introspecção e internalização e, ainda, extroversão e externalização.

Esta fecunda relação estabelecida entre Psicologia e Educação é ainda mais relevante quando se encontra com as concepções da Educação Integral

fundamentadas por Wallon, ao apresentar suas pesquisas considerando a integralidade do ser também conhecida como psicogênese da pessoa como um todo, ao dizer que a escola deve oferecer formação da pessoa integral.

A proposta educativa e pragmática no contexto do desenvolvimento dos estudantes, especialmente na ampliação de tempo escolar, deverá partir da consciência dos profissionais na visão holística para promoção, conforme demonstra a figura 3.

Figura 3 - Elementos considerados por Henri Wallon para compor o ser integral, segundo sua teoria e expectativa para o desenvolvimento como estudante.



Fonte: Desenvolvido pela autora.

O método eleito por Wallon para suas pesquisas foi a observação, acessando os contextos em que para a criança são considerados como aspectos para seu desenvolvimento o espaço físico, as pessoas próximas, a linguagem e os conhecimentos prévios. Assim, Mahoney (2005) descreve que “o motor, o afetivo, o cognitivo, a pessoa, embora cada um desses aspectos tenha identidade estrutural e funcional diferenciada, estão tão interligadas que cada um é parte constitutiva dos outros”.

Para Wallon (1986) a educação é “um fato social (...), o homem é um ser social e mais ainda, membro de uma sociedade concreta, nele atuando, modificando-a e sendo por ela modificado”

As considerações de alguns autores pesquisados, favorecem a compreensão das interações sociais, a emoção e o afeto nas suas relações com o ensino e a aprendizagem, no entendimento do desenvolvimento da criança e adolescentes e, portanto, atuam como subsídios para professores/educadores para ampliar possibilidades no processo de ensinamentos e aprendizagens, além da reflexão para criar mecanismos que intencionem novas ideias, novos valores, novos comportamentos, bem como pontos de referência para orientar visando um trabalho pedagógico exitoso, que conceba um indivíduo completo. Sendo assim, não se deve limitar exclusivamente aos ensinamentos teóricos na formação psicológica dos professores educadores, mas acrescentar de experiências pedagógicas que eles mesmos realizem e vivenciem. (WALLON, 1986)

Os distintos estágios são organizados pelas atividades do anterior, em que a emoção do indivíduo pertence primeiro ao meio social e depois a si mesmo, podendo ser uma fonte energética e catastrófica, sendo como uma forma de mobilizar o outro, uma vez que passa a ser a fonte de conexão ao social (ALMEIDA, 2010).

A teoria walloniana, segundo Almeida (2010) oferece ao professor alguns subsídios para sua prática: a emoção é contagiosa e conforme a sua intensidade, as reações do outro intensificam ou não os seus efeitos; o que se ganha com a afetividade vai se repercutir no cognitivo e vice-versa; o sujeito de acordo com a psicogenética atua de acordo com as fases do seu desenvolvimento, portanto as inteligências assim como a afetividade, evoluem.

O professor tem de ter em mente que a afetividade está presente na escolha dos objetivos de ensino, no ponto de partida dos processos de ensino e de aprendizagem, na organização dos conteúdos, nos processos e atividades de ensino e nos procedimentos de avaliação. Nesse sentido é possível afirmar que para estabelecer uma relação que afete o outro, professores e alunos devem se dispor ao mesmo objetivo, pois a postura que for tomada pode influenciar na postura do outro, tendo suas consequências no ensino e na aprendizagem (VERAS; FERREIRA, 2010).

Wallon (1986) afirma que apesar do desenvolvimento descrito nos estágios e dialética contida no processo de construção da inteligência, tenha sido apresentado até a adolescência, estes não se terminam nesse momento, pois a “construção do eu” é um processo que jamais se acaba; o “outro” interior acompanha o “eu” por toda a existência.

É por levar em conta a dimensão integradora que não fragmenta os diferentes elementos envolvidos na evolução humana, que consideramos a teoria do desenvolvimento segundo Wallon, “a psicogênese da pessoa completa”.

3.6. Ausubel: significando as aprendizagens

O conceito central da teoria de David Ausubel (1976) é a aprendizagem significativa, que traz contribuições para o processo de aquisição do conhecimento, buscando fazer sentido ao aluno. Atualmente, torna-se de fundamental importância na formação em serviço do profissional do magistério o entendimento como meios e fins dos objetivos do ensino, funcionalizando estes como instrumento social da escola.

A aprendizagem significativa se apresenta por condições elencadas em três tipos: representacional – de representações, conceitual – de conceitos e proposicional – de proposições.

A condição para o aprendizado é a predisposição além do material potencialmente significativo e, ainda, os conhecimentos prévios adequados, também denominados pelo autor como subsunçores. Os novos conhecimentos potencialmente significativos, devem ter significado psicológico a partir dos subsunçores (conceito inclusor), o que já é sabido torna-se ponto de partida para novos aprendizados e proporcionam interação cognitiva para a nova assimilação.

Os significados psicológicos têm origem no significado lógico trazido pelo material potencialmente significativo, conforme explica Ausubel (1976), conceituando este processo de inclusão obliteradora. Em consequência de tal processo acontece uma autêntica assimilação como resultado da fusão entre os significados anteriores e os novos, culminando em uma estrutura mais

consistente e diferenciada do original, sendo o significado, o sentido e o conhecimento modificados de alguma forma.

Para que ocorra realmente aprendizagem significativa não é suficiente que o novo material seja intencional e que se relacione substancialmente com as ideias correspondentes *abstractamente* [...]. É também necessário que esse conteúdo idealmente pertinente exista na estrutura cognitiva do aluno em particular. (AUSUBEL, 1976, p.215).

Organizadores prévios que se relacionam com os novos conhecimentos, poderão tornar condição da aprendizagem significativa quando são inexistentes os subsunçores. Destaca-se, portanto, as formas de aprendizagem significativa descritas por Ausubel (1986), sendo estas a subordinada, a qual leva à processos cognitivos de diferenciação progressiva; a superordenada, que conduz à processos cognitivos de reconciliação integrativa; e igualmente, a forma combinatória que tem ligação com a reconciliação integrativa.

Adversas as propostas psicoeducativas levantadas por Ausubel (1986) que abordam o ensino escolar, está a aprendizagem mecânica ou repetitiva, considerada por Moreira (2012) como arbitrária, que não necessita de compreensão, resultante em aplicação mecânica de situações anteriormente, considerando que a estrutura cognitiva de incorporação não se estabelece e o significado do referido conhecimento (conteúdo) é armazenado de forma isolada.

Moreira (2012) completa afirmando que a escola não se organiza em seu planejamento de modo a levar em conta os conhecimentos prévios dos seus alunos, corroborando absolutamente para a indubitável declaração de Ausubel (1976) na reflexão aos profissionais do ensino, de que se fosse possível unificar a psicologia em um único princípio, seria que o acontecimento isolado mais importante do que a própria informação na aprendizagem é o que o aprendiz já conhece. Ao se obter ciência do que ele já sabe, basear-se-ia nesses fundamentos para seus ensinamentos.

As propostas de demasiada relevância para a qualidade da educação são teorias a serem discutidas, clarificadas, desdobradas, representadas, idealizadas, postuladas, experienciadas, em diversos fóruns. Incluindo a acadêmica para capacitação dos profissionais do magistério.

4. RESULTADOS DA PESQUISA

A descrição deste capítulo é a apresentação e tratamento dos resultados da pesquisa, conforme o percurso metodológico e processos de composição dos estudos apresentados na pesquisa, interpretação e inferência, para encaminhamentos das informações e dados, de maneira crítica no intuito de desvelar a realidade estudada.

4.1. Método da pesquisa e processos da composição do estudo

O presente trabalho em estudo apresenta caráter *exploratório*, propondo uma pesquisa de análise documental (publicações oficiais, manchetes e textos jornalísticos, dissertações e pesquisas).

Com a abordagem *qualitativa*, mostram-se necessárias múltiplas formas e procedimentos metodológicos para que o estudo demonstre autenticidade, tendo em vista as diversas definições na construção da compreensão e análise categorial do levantamento dos dados.

A coleta de dados, segundo André (2001), deverá conduzir a uma consistente análise que fundamente um relatório lúcido quanto aos procedimentos seguidos e os resultados alcançados. As estratégias metodológicas utilizadas no desenvolvimento da pesquisa foram dadas pela observação *in loco*, realização de questionários e entrevistas semiestruturados com profissionais envolvidos e delimitação dos dados e análises de forma sistemática.

André (2001) compartilha que na área da educação são incontáveis em número e em variáveis as perguntas e problemas de pesquisa a serem conhecidas, portanto, “sobram espaços para todo tipo de investigação, desde que se cuide da sistematização e controle dos dados”. (*Ibidem*, p. 57).

Segundo critérios da CAPES, destaca-se a importante consideração cujos trabalhos de pesquisas devem apresentar relevante caráter científico e social. No desenvolvimento do presente estudo, buscou-se não limitar o número de sujeitos e de observações para o levantamento de dados da pesquisa, e

realização de análises fundamentadas e interpretações com respaldo teórico, mas “articular o particular e o geral, o micro e o macrossocial” (André, 1995, p.57).

4.1.1. Procedimentos do trabalho de campo

O trabalho em campo da pesquisa aconteceu nos núcleos visitados em momentos de desenvolvimento das rotinas com os alunos, e em atividades propostas, simultâneo aos fazeres dos educadores. Ressalta-se o fato de que estas não foram previamente informadas aos coordenadores e educadores.

Assim sendo, foram planejadas e antecipadas as observações que seriam feitas para composição do relatório do trabalho de campo. O foco conduziu à observação do andamento do núcleo, centralizando a atuação dos educadores em seus trabalhos com os alunos.

4.1.2. Roteiro das observações a serem feitas do trabalho em campo

1. A intencionalidade nas atividades propostas aos alunos por parte do Educador que ministra aulas/oficinas.
2. O planejamento das atividades é realizado de maneira coletiva, individual, em consonância ou não com o Coordenador do Núcleo.
3. O fazer do Educador Auxiliar/Oficineiro dentro do núcleo.
4. Os alunos demonstram autonomia e protagonismo?

4.1.3. Descrições das observações

A observação do Educador Auxiliar dentro do núcleo iniciou-se na recepção. A Educadora se apresentou para abrir o portão, me recepcionou na visita ao local e ao retornar para o interior do núcleo, retornou para a atividades que realizava. Explicitamente uma função administrativa, juntamente com a Coordenadora do Núcleo. Manuseava documentos, digitava relatórios de frequência das turmas de alunos, atendia as solicitações dos educadores que

adentravam a sala para apoio em seus fazeres, porém, sem contato efetivo com os alunos.

Sendo indagada sobre suas funções, relatou: “estou de educadora referência. Ajudo a Coordenadora na organização do núcleo, nos documentos dos alunos e nas listas de frequência para passar para a SEDUC”.

Observado a constante circulação de Educadores, Auxiliares ou Oficineiros, que transitavam pelos locais de acesso ao pátio, banheiros, sala da coordenação e portão, era contínuo, sem grupo ou alunos. Por vezes, acompanhavam um, dois ou três alunos aos sanitários, ou nas tratativas de conflitos entre os mesmos. A resolução da Coordenadora de Núcleo quando questionada é que alguns encontravam-se em “aula livre”, no caso dos Educadores oficineiros.

Numa perspectiva de atuação - direta - junto ao aluno, o Educador Auxiliar dentro do núcleo compõe uma assistência plural quanto as orientações, assistências diversas, funções que se desdobram na organização geral das rotinas com os estudantes. O Educador Auxiliar apresenta maior convivência e proximidade com o grupo de alunos por acompanha-los nas oficinas/aulas e demais atividades desenvolvidas em todo o período do estudante no núcleo. Há oportunidade de interação com os profissionais da escola de origem dos alunos e ainda com a família dos mesmos.

Rememoramos que para o Educador Auxiliar não há exigência de formação acadêmica na área da educação ou qualquer outro curso complementar (qualificação, capacitação), constando no edital do processo seletivo a escolarização mínima do Ensino Médio, desde o processo seletivo de 2018.

4.2. Procedimento das entrevistas

4.2.1. Compreensão da pesquisa e participação por meio da entrevista

A recepção foi feita por uma Educadora Auxiliar, que abriu o portão para minha entrada, me cumprimentou gentilmente e me conduziu a sala da

Coordenação do Núcleo. A Coordenadora do Núcleo me atendeu prontamente, relatei os motivos que me conduziram aos trabalhos daquela tarde. Demonstrando compreensão e colaboração, ofereceu apoio e prontamente indicou um grupo de educadores para iniciarmos as entrevistas. Este primeiro era composto por 4 (quatro) sujeitos.

As entrevistas com os Educadores aconteceram dentro do núcleo, portanto no período de trabalho, em momento considerado oportuno pela Coordenadora de Núcleo, que sinalizou: imediatamente após a acomodação dos alunos na troca de sala ou ambiente para a efetiva realização das atividades na condução das turmas e início das oficinas. Após acomodação de todos na sala (os quatro primeiros entrevistados), me apresentei e passei a explicar o fundamento da pesquisa e a conscientiza-los da importância nos processos para resultados fidedignos e ainda pelo livre consentimento que teriam na participação ou não na pesquisa. Nenhum dos presentes fizeram indagações ou apresentaram dúvidas.

A partir da entrega do formulário TCLE para preenchimento, os participantes se ausentaram da sala para darmos início a entrevista. As conversas foram gravadas. Perguntas e respostas sendo realizadas em um clima de descontração, e demonstrando como a comunicação verbal está profundamente conectada ao caráter ideológico da política. Ao término, despediam-se para dar oportunidade a outro Educadores²¹ e assim sucessivamente.

4.2.2. Entrevistas com os Educadores voluntários do PET

Os educadores escolhidos para participar da pesquisa foram abordados nos núcleos visitados. Outros, porém, foram em algum momento atuantes no percurso do programa e puderam contribuir também com suas considerações na pesquisa.

²¹ No TCLE serão mantidos o anonimato dos entrevistados; portanto, vamos nos referir aos entrevistados com as iniciais e numeração: "E1", "E2", "E3", ... Dessa forma buscamos garantir também o anonimato de gêneros dos entrevistados.

O contato com os sujeitos da pesquisa que passaram pelo Programa em anos anteriores, foi realizado por indicação de Educadores ativos que foram entrevistados nas visitas aos Núcleos, contatados por telefone para marcar os encontros.

Alguns destes, encontravam-se atuando em projetos sociais distintos, outros como educadores dos estudantes da rede pública em instituições subvencionadas na complementação educacional, em jornada ampliada, em modalidade semelhante ao atendimento do Programa.

Entre os doze, destaco músicos excelentes em suas práticas e vivências com instrumentos musicais. Um, que deixou de ser aceito após o processo seletivo de 2017 em razão da exigência da formação na Educação Básica e apresentava o Ensino Fundamental incompleto. Outro, com experiência profissional no comércio. Outra, com curso técnico em contabilidade. Alguns, estudantes de Pedagogia e Educação Física, sem experiência prática com alunos até o ingresso no PET. Artesã, com Ensino Médio incompleto, quando participou do processo seletivo de educadores.

Corresponderam ao chamamento e participaram de maneira espontânea quanto a entrevista, sendo utilizados os mesmos procedimentos de esclarecimento das propostas e intenções do trabalho acadêmico prestados a estes, semelhantemente aos demais.

A escuta foi individual, gravada e transcrita, e posteriormente analisada para compor categorias para relacioná-los aos objetivos da pesquisa. Apresentamos os quadros a seguir com as respostas adjacentes dos Educadores entrevistados, atuantes e que já passaram pelo Programa, pois a partir do foco do estudo se destaca nas discussões o levantamento dos resultados.

4.2.3. Roteiro de entrevista semiestruturada com Educadores

Questões norteadoras

1. Como ficou sabendo da inscrição para seleção de Educadores para o PET?

Questões complementares: alguém avisou? Indicou? Por meio do D.O.?

2. Fale sobre o processo seletivo até o momento da contratação.

Questões complementares: quais fases participou? Entrega de documentos, entrevista...

3. Relate como foram as instruções que recebeu sobre suas funções.

Questões complementares: Em que momento recebeu tais instruções; quem o informou sobre suas funções?

4. Você considera que sua formação escolar oferece base para o seu trabalho no PET?

Questões complementares: Você entrou no programa com Educação Básica, ou superior? Fale sobre sua trajetória.

5. Fale de que maneira a participação do aluno no Programa acrescenta no desenvolvimento deste.

Quadro 3: Sobre o Processo Seletivo para contratação de Educadores.

Como ficou sabendo da contratação de Educadores para o PET?	Como se deu o processo seletivo que você participou? Fases deste.
E1: “Eu fui indicada. Uma pessoa me indicou”.	“Na época tinha muitos profissionais da área que eram documentados, e eu não tinha...achei até que não ia rolar por conta disso. Participei de uma entrevista em grupo e me chamaram pra levar os documentos, RG, CPF... essas coisas”.
E2: “Através de uma amiga. Ela me indicou, na verdade.”	“Eu levei meu material como músico, que eu tenho muitos anos como compositor e apresentação na noite, e mostrei lá. Teve uma entrevista em grupo, e daí me chamaram pra assinar o contrato.”
E3: “Pelo Diário Oficial, eu sempre acompanho.”	“Foi entregue uma documentação e uma entrevista... e eu tive uma pessoa que me indicou, lá, e eu passei. Saiu meu nome no DO.”
E4: “Pela Coordenadora de um Núcleo.”	“A gente foi chamado pelo DO e levamos os documentos comprobatórios, e daí escolheram quem passaria para fazer um teste, tipo provinha

	múltipla escolha e depois entrevista. Uma fase em cada dia.”
E5: “Por conhecidos meus...”	“Teve o cadastramento. Depois deve uma seleção por entrevista. E chamamento por títulos, quem apresentou diplomas e quem tinha experiência no Programa passava na frente. E no ano seguinte teve prova escrita”.
E6: “Indicação.”	“No Diário Oficial saiu o local aonde deveria levar meus documentos. No mesmo dia eu disse uma breve entrevista. Daí foi isso...”
Como ficou sabendo da contratação de Educadores para o PET?	Como se deu o processo seletivo que você participou? Fases deste.
E7: “Uma amiga me indicou.”	“Levava a documentação e esperava sair no Diário Oficial. Depois fui chamada pra uma entrevista e depois fui chamada...”
E8: “Foi uma pessoa que já trabalhava no Programa...um amigo.”	“Na época, não tinha a questão do processo seletivo. A gente levava o currículo, preenchia uma ficha e levava os documentos. Diferente como foi há uns anos atrás... que tinha prova e tal. Que tinha que entregar comprovantes de cursos e quem tinha diploma passava na frente. Teve entrevista...”
E9: “Indicação de uma pessoa. Uma amiga.”	“Levamos a documentação pedida. No primeiro processo não precisava apresentar certificado, há 8 anos atrás, e daí você ia renovando o contrato. Mas de uns três anos para cá, daí teve até prova. Era outro procedimento... teve 4 fases, comprovando a capacitação com certificados e diplomas, e uma entrevista com o formador da área.”
E10: “Foram pessoas conhecidas que me	“Um preenchimento de uma ficha, entrega de documentos pessoais e de certificação. No meu

<p>avisaram. Daí eu tive a indicação de um amigo pra entrar...”</p>	<p>caso eu tinha uma licenciatura. Me candidatei a dar aulas de teatro. Não tinha capacitação para o teatro, porém tinha algumas experiências, mas nada oficial. E acredito que isso foi considerado...”</p>
<p>Como ficou sabendo da contratação de Educadores para o PET?</p>	<p>Como se deu o processo seletivo que você participou? Fases deste.</p>
<p>E11: “Um conhecido me avisou da entrega de currículo na SEDUC. Precisava trabalhar...entreguei lá e ele falou de mim.”</p>	<p>“Pediam para ter a conta no banco deles, xerox dos documentos e uma pergunta sobre alguma experiência com crianças. Nada de mais...”</p>
<p>E12: “Fiquei sabendo que precisavam pelo Diário Oficial. Um conhecido me falou...”</p>	<p>“Me chamaram depois de uns dias para conversar com as coordenadoras na SEDUC. Disse que gostaria muito de trabalhar com crianças, que sabia da necessidade que as mães tinham de deixar os filhos o dia todo na escola. Elas gostaram de mim. Me pediram pra levar os documentos no outro dia...”</p>

O quadro 4 apresentado a seguir demonstra as respostas quanto a formação para o exercício da função da contratação dos entrevistados.

Quadro 4: Formação para o exercício da função contratada

<p>Relate como foram as instruções recebidas sobre as funções a serem exercidas após a contratação.</p>	<p>Você considera que sua formação escolar ofereceu base para as suas funções no PET?</p>
<p>E1: “No caso foi a Coordenadora do Núcleo, quando eu cheguei no núcleo, as instruções, o caminho das pedras”.</p>	<p>“Eu vinha dum período que eu não trabalhava fora muito tempo, até estava meio perdida...na verdade a formação que eu tinha do ensino médio, não. Mas, os cursos de artesanato e o dom me deram alguma técnica. Mas, pra trabalhar com os alunos precisa de algo a mais...é diferente...”</p>
<p>E2: “Quando eu cheguei no núcleo. A Coordenadora do Núcleo”.</p>	<p>“Não. Com certeza não. Tanto que não consegui voltar quando exigiram o diploma do 2º grau. Fazendo um curso na área da educação é que você entende como tem de trabalhar... como fazer o aluno se interessar...”</p>
<p>E3: “Na Seduc. Me passaram o que eu tinha que fazer quando chegasse no Núcleo. Claro, quando cheguei no Núcleo recebi também da Coordenadora do Núcleo, como eu ia trabalhar... e teve formações também...”</p>	<p>“Sim, claro. Me deu base sim. A gente lembra das coisas boas do tempo de escola e isso ajuda a gente a dar aula...”</p>
<p>Relate como foram as instruções recebidas sobre as funções a serem exercidas após a contratação.</p>	<p>Você considera que sua formação escolar ofereceu base para as suas funções no PET?</p>
<p>E4: “Foi no Núcleo, a primeira instrução, e me</p>	<p>“Sim. Eu tendo formação em Artes Visuais, curso superior, licenciada pra dar aula.”</p>

<p>deixou bem a vontade para tirar dúvidas. Então, foi a Coordenadora do Núcleo.”</p>	
<p>E5: “A SEDUC me informou pra qual núcleo eu iria, e no Núcleo é que eu recebi pela Coordenadora como eu iria desenvolver minhas funções”.</p>	<p>“Olha, no Ensino Médio acredito que no conhecimento básico. Se for para ser educador tem que ter uma preparação específica, por mais que seja Educador Auxiliar, até porque ele precisa ter uma aula pronta no caso de o Educador Oficineiro faltar. Então, ele também dá aulas. Mas, ainda assim o que acontece é que a gente aprende na prática do dia-a-dia. Eu sou estudante de Educação Física e o que eu estudo na faculdade me ajuda muito no meu trabalho”.</p>
<p>Relate como foram as instruções recebidas sobre as funções a serem exercidas após a contratação.</p>	<p>Você considera que sua formação escolar ofereceu base para as suas funções no PET?</p>
<p>E6: “No primeiro ano eu era Educadora Auxiliar, e a Coordenação do Núcleo foi que me explicou o que eu iria fazer. Ir buscar as crianças na escola e pôr no ônibus e tal. Mas, você pega mesmo fazendo o trabalho e aprendendo com quem está a mais tempo no Núcleo”.</p>	<p>“Ah, de uma certa forma sim. Mas, não o que eu preciso fazer com o aluno. Isso é mais no dia-a-dia mesmo... eu não aprendo o que tem que fazer com o aluno na escola. Aprendo a experiência, lidar com os problemas deles...”</p>
<p>E7: “Ao chegar no</p>	<p>“Não. Minha formação não tem nada a ver com a</p>

<p>Núcleo, a Coordenadora fazia reuniões para explicar as funções de cada um. Foi no Núcleo que eu recebi instruções, como seria a questão dos ônibus com os alunos.”</p>	<p>área da educação. O que eu aprendi a fazer com as crianças foi na prática. Eu acho que o educador precisa ter faculdade. É importante...”</p>
<p>Relate como foram as instruções recebidas sobre as funções a serem exercidas após a contratação.</p>	<p>Você considera que sua formação escolar ofereceu base para as suas funções no PET?</p>
<p>E8: “Aaaaaaahhh, deixa eu pensar... na época... não lembro. Acho que foi no Núcleo.”</p>	<p>“Não. Na época, eu só tinha nível médio. Aliás eles contratavam a gente com o nível médio, mas a exigência era que a gente tivesse o superior. Tudo que a gente tem a responsabilidade de fazer, tem que ter a faculdade de Pedagogia. Tinha que dar aula, preparar aula, tinha que montar planejamento da semana. Nem a gente na faculdade as vezes sabe... porque na teoria é uma coisa na prática é outra, né?”</p>
<p>E9: “Foi a equipe da Seduc que passou algumas informações do que seriam minhas funções, poucas informações... e no Núcleo é que eu pude tirar minhas dúvidas e recebi com detalhes uma orientação que me ajudou a entender o que eu ia fazer de fato.”</p>	<p>“Não. Eu tive que procurar me capacitar, procurei pessoas da área da educação pra me dar dicas. Depois fui fazer o curso de Pedagogia.”</p>

<p>Relate como foram as instruções recebidas sobre as funções a serem exercidas após a contratação.</p>	<p>Você considera que sua formação escolar ofereceu base para as suas funções no PET?</p>
<p>E10: “Num primeiro momento, não houve. Num segundo momento, na chegada no Núcleo, fui orientada pela coordenação de núcleo. E ao decorrer do tempo foram sendo dadas nas capacitações na área”.</p>	<p>“Na área que estudei, sim. Porque a licenciatura em Ciências me deu base pedagógica para dar aula. E eu sempre tive um olhar, as minhas linhas de ensino como algo extracurricular. Sempre busquei complementar com outras linguagens os conteúdos no ensino regular.”</p>
<p>E11: “A Coordenadora no Núcleo. Me explicou como eu tinha que fazer...pra minha função não tinha formação da SEDUC. Mandavam a gente participar de palestras quando não tinha aula pras crianças.”</p>	<p>“Me lembro de como era na minha época de aluno. Imagina se no curso médio, na escola normal, se aprende como lidar com aluno.”</p>
<p>E12: “Falaram na SEDUC que eu receberia instruções com a Coordenadora do Núcleo.”</p>	<p>“Tenho um curso de Contação de Histórias. Fiz por indicação da minha coordenadora. Mas, nem na escola e nem neste curso você tem base para dar aula. O dia-a-dia te dá dicas de como conduzir a turma.”</p>

Quadro 5: Consciência do profissional quanto aos objetivos do PET

Relate sobre as formações oferecidas pelo PET aos Educadores.	De que maneira a participação dos alunos do Programa acrescenta em seu desenvolvimento global?
<p>E1: “Tinha a formação que nos dava um caminho, um tema para apresentar pros alunos. Que nem sempre a gente conseguia passar...”</p>	<p>“Depende de aluno para aluno. Tem uns que não precisam vir... que tem mãe que não trabalha, família pra cuidar. E tem aquele que se não tivesse o Programa ia ficar na rua. Só que muitas vezes este não sabe aproveitar. O que gosta de estar é este que vem porque não precisa. Eles se transformam com o tempo. Vendo que não é igual a escola ele aprende algo pra vida, no caráter...”.</p>
<p>E2: “Uma vez por mês, acho, chamavam a gente pra ter formação. Mas acho que não era todo mês, não... E passavam pra gente, lá, um tema. Era bom”.</p>	<p>“As crianças passam por uma peneira. As que tem oportunidade de vir pro projeto estão sempre sendo ensinados, sempre aprendendo. Ao invés de ficar com uma avó ou alguém da família e ficar vendo televisão, né? E tem aqueles que cansam, também. Não aproveitam muito porque ficam cansados, acordam cedo, tem aula na escola, e até pegar ritmo... a criança podia escolher o que gosta”.</p>
<p>E3: “A gente recebia formação que agregou bastante pro trabalho no Programa”.</p>	<p>“Acrescenta várias coisas... conhecer uma coisa específica da oficina. Tipo, outros ritmos, outras técnicas, inclusive de outros países. Nem todas as escolas tem uma possibilidade de oferecer uma formação específica”.</p>
Relate sobre as formações oferecidas pelo PET aos Educadores.	De que maneira a participação dos alunos do Programa acrescenta em seu desenvolvimento global?
<p>E4: “As formações para os Educadores são</p>	<p>“O Programa é uma excelência da cidade. Um apoio para a família na criação dos filhos. Como</p>

<p>oferecidas uma vez por mês, aproximadamente. Os temas são ótimos, muito ricos. Porém, nem sempre consigo aplicar com os alunos, porque não tem recursos... é uma pena”.</p>	<p>pessoa, se o trabalho pedagógico for voltado para os valores futuros para se tornarem adultos conscientes, é o que mais acrescenta pra vida deles... fora a diversidade de atividades que eles não teriam na escola, por causa do conteúdo curricular, o aluno tem oportunidade de aprender no Programa”.</p>
<p>E5: “Só o educador oficinairo tem formação. O educador auxiliar tem um convite, de vez em quando, quando tem uma palestra, ou um encontro... mas não é pra todos e não tem a ver com o trabalho do dia-a-dia no núcleo.”</p>	<p>“O aluno do Projeto tem oportunidade de participar de atividades que complementam o ensino da escola, a educação convencional (Português, Matemática, História, Geografia, Inglês...), e pode ter algo agregado na educação dele. É uma vivência além do que ele tem na escola e em casa. Traz conhecimento de outras áreas da vida dele. Esporte, lutas que mexe com o corpo. E ter oportunidade de se aprofundar naquele conhecimento e ainda descobrir habilidades... é uma vivência prática e não fica só na teoria”.</p>
<p>Relate sobre as formações oferecidas pelo PET aos Educadores.</p>	<p>De que maneira a participação dos alunos do Programa acrescenta em seu desenvolvimento global?</p>
<p>E6: “Não tem formação para Educador Auxiliar.”</p>	<p>“Em cada momento que ele sai das quatro paredes da escola, daquele ensino sistematizado, ele tem condições de ser ensinado em coisas diferentes, que vai agregar na vida dele... se ele tiver em casa também não aprende nada de diferente. Ele tá aqui pra poder crescer como pessoa”.</p>
<p>E7: “Faz muito tempo que não tem. Tinha um tempo que sempre chamavam a</p>	<p>“O aluno se descobre dentro do Programa. Muitas das vezes esse aluno precisa vir pra cá por a família precisa, não tem com quem deixar. Ele tem</p>

<p>gente pra assistir alguma palestra com alguém da SEDUC. Agora não tem mais... A gente já foi conhecer os monumentos no Centro da cidade, passeamos de Bonde, fomos ao Museu. Não sei se era só pros Auxiliares...”</p>	<p>a oportunidade de experimentar coisas que ele nunca fez, na arte, na luta, e isso desenvolve ele...é isso”.</p>
<p>Relate sobre as formações oferecidas pelo PET aos Educadores.</p>	<p>De que maneira a participação dos alunos do Programa acrescenta em seu desenvolvimento global?</p>
<p>E8: “Sempre muito legal, a gente aprendia coisas novas, mas que eram muito difíceis passar pros alunos. Não tinha material. É difícil...mas a gente sempre aproveitava o tema e adequava a realidade do Núcleo. Alguns educadores não, porque achavam muito difícil.”</p>	<p>“Tem vários tipos de alunos. Tem aquele que vem, chega cansado porque já teve aula no outro período, aquele que vem obrigado porque a mãe precisa trabalhar. E tem aquele que vem porque gosta, quer fazer, quer aproveitar, são muito diferentes...Mas aqui ele tem oportunidade de fazer atividades que a família talvez nem possa pagar (capoeira, música, skate, surf) e ele faz tudo de graça. E isso tem um benefício pra vida, desenvolve áreas que um aluno que não está aqui talvez nunca experimente.”</p>
<p>Relate sobre as formações oferecidas pelo PET aos Educadores.</p>	<p>De que maneira a participação dos alunos do Programa acrescenta em seu desenvolvimento global?</p>
<p>E9: “Ah era muito bom! Eu amava. Teve tempo que era todo mês, teve</p>	<p>“Ele tem uma necessidade por conta da característica da família, então ele precisa estar no período integral na escola, o que é difícil pra</p>

<p>tempo que era um mês sim outro não. Mas, dependendo do dia não dava pra ir. Porque com aula tinha que ver a dinâmica do Núcleo. Agora, quando parava tudo, naquele dia não tinha aula, a gente aproveitava mais. Nem tudo que era proposto dava pra por em prática com as crianças, mas os temas davam uma base no trabalho, nas oficinas. Eu era educadora de Artes Visuais. Entrei como Educadora Auxiliar e depois fui pras Artes...”</p>	<p>adaptação, porque muitas crianças não se adaptam. E dependendo do que é oferecido, dependendo do educador que está com o aluno acrescenta conhecimento, acrescenta ensinamentos básicos, como: amarrar um sapato, ensinar a conviver, conversar pra entender as emoções. Tudo que é ensinado, agrega... porque pra criança é muito difícil ficar tanto tempo fora de casa, principalmente pros pequenos”.</p>
<p>Relate sobre as formações oferecidas pelo PET aos Educadores.</p>	<p>De que maneira a participação dos alunos do Programa acrescenta em seu desenvolvimento global?</p>
<p>E10: “Acho que foram umas 4 por ano. Eram todas muito interessantes.”</p>	<p>“O aluno da jornada ampliada é um aluno diferenciado, privilegiado de ter esse acesso a tudo que é oferecido. Tem o desafio do longo tempo na escola, mas dependendo do aluno, não só do educador, ele tem muito a levar pra vida intelectual, do convívio social, na rotina, no dia-a-dia, no desenvolvimento motor. São áreas do desenvolvimento dele que ele talvez não tivesse oportunidade se não tivesse inserido no Programa.</p>

E11: “Só quando não tinha aula pros alunos. A coordenadora falava o local do encontro. Era legal rever alguns colegas de outros núcleos.”	“As crianças se desenvolvem nas relações pessoais. Onde fazem amizades... Vão visitar lugares que não vão com os pais. Muito bom pra eles.”
E12: “Os encontros de formação nos ajudam a trocar ideias com os colegas. É muito bom.”	“Muitos chegam cansados e não querem saber de nada. Não participam e atrapalham a aula. Mas alguns aproveitam o que não tem na escola e nem tem oportunidade de outra maneira.”

4.2.4. Entrevistas com Coordenadores de Núcleo voluntários do PET

Os sujeitos da pesquisa, Coordenadores de Núcleo, participantes da entrevista, foram indicados pela Coordenadora Geral do Programa. São atuantes nos seguintes Núcleos de atividades da Jornada Ampliada de Alunos: Vila Criativa/Vila Progresso; Centro Comunitário São Judas Tadeu; Ponta da Praia; e Área Continental.

Dentre os sujeitos entrevistados descrevemos brevemente suas trajetórias conforme apresentadas para a Coordenação Geral no Programa Escola Total no processo seletivo do ano de 2017: A) experiência em artes cênicas e atuação na produção de grandes eventos teatrais; formação recente em pedagogia ingressou pela primeira vez no PET como coordenadora de núcleo. B) aposentada do serviço na educação pública municipal de Santos, atuou como educadora de música no PET antes de ingressar na coordenação. C) experiência como professora da rede privada, atuou no PET como educadora auxiliar (organização de núcleo; acompanhamento de traslado dos alunos nos ônibus) por quatro anos, antes de iniciar como coordenadora. D) iniciou como educadora auxiliar na jornada ampliada dos alunos em 2006, passando a ministrar oficinas posteriormente e com a conclusão da licenciatura, atuante como gestora na coordenação do núcleo a partir de 2017.

Aceitaram de maneira espontânea a participação na pesquisa, sendo solícitas prontamente quanto à entrevista, tomando ciência do TCLE e sendo

preservadas suas identidades, faremos referência a fim de descrição das respostas e referências nas análises de resultados as seguintes identificações: C1, C2, C3, C4.

A escuta, igualmente dos Educadores, foi realizada de forma individual, gravada e transcrita. Passando por uma primeira análise, foram compostos os quadros com as respostas e categorizadas segundo a relação com os focos da pesquisa. Apresentamos os quadros a seguir com as respostas adjacentes dos Coordenadores de Núcleo/Gestores dos espaços educativos.

4.2.5. Roteiro de entrevista com os Coordenadores de Núcleo

1. O que você considera ser mais importante na sua função dentro do núcleo?

Questões complementares:

O que é indispensável na função do Coordenador de Núcleo?

2. Na sua opinião o Educador dá conta dos objetivos previstos no PJJJ quanto as suas funções?
3. Questões complementares: Como você avalia a atuação do Educador?
4. O que é proposto pelo Educador é trabalhado com o aluno? Realiza o que é planejado se utilizando das formações oferecidas pela Seção de Formação da Secretaria?
5. Como e com que frequência acontecem as reuniões com seu grupo de Educadores para assuntos diversos: orientações, planejamentos, organização de trabalhos?

Quadro 6: Consciência do Coordenador de Núcleo como gestor pedagógico

Coordenadores Entrevistados	O que você considera ser mais importante na sua função dentro do núcleo?
C1- Coordenador de Núcleo com atendimento de 300 alunos, e equipe	“Olha, pra mim, seria o contato com os pais, o feedback que eles dão... Decidimos recorrer a um grupo de mensagens com os pais para que o

de 39 Educadores.	trabalho tenha, confiança. Acho muito importante a aproximação com os pais. Ficam contentes em receberem fotos dos eventos. Outra questão importante são as relações pessoais entre os educadores. A função do Coordenador de firmar uma relação de confiança pra ter um clima tranquilo no Núcleo, também é muito importante.
Coordenadores Entrevistados	O que você considera ser mais importante na sua função dentro do núcleo?
C2- Coordenador de Núcleo com atendimento de 200 alunos, e equipe de 23 Educadores.	“Eu considero ser o mais importante na minha função fazer o entendimento dos Educadores ser mudado a cerca do trabalho deles com os alunos. Fazer com que eles pensem que as atividades não podem ser somente recreativas. Eu estou sempre conversando com eles para dar sugestões de aulas.”
C3- Coordenador de Núcleo com atendimento de 250 alunos, e equipe de 42 Educadores.	“Acho que a conscientização da harmonia no Núcleo, entre os Educadores e os alunos. A relação professor – aluno. Trabalhar o Educador para ter consciência da sua dedicação com o aluno para ter harmonia no trabalho.”
C4- Coordenador de Núcleo com atendimento de 200 alunos, e equipe de 25 Educadores.	“Com certeza o acompanhamento pedagógico das atividades.”

O quadro 7 a seguir apresenta detalhadamente uma entrevista com os coordenadores, em que se questionou sobre a avaliação do trabalho do Educador na compreensão dos objetivos e destinação da educação do aluno.

Quadro 7: Avaliação do trabalho do Educador na compreensão dos objetivos e destinação da educação do aluno.

<p>Coordenadores Entrevistados</p>	<p>Na sua opinião o Educador dá conta dos objetivos previstos no PJJA quanto as suas funções? Como você avalia a atuação do Educador?</p>
<p>C1- Coordenador de Núcleo com atendimento de 300 alunos, e equipe de 39 Educadores.</p>	<p>“Tem muitos que são de outras áreas profissionais. Mas acho que são dedicados, procuram estudar, fazem cursos, aprender uns com os outros. Mas falta oportunidade no mercado de trabalho, e por isso muitos estão aqui... Sabem ouvir as crianças, se esforçam pra fazer com que elas participem. Avalio a atuação deles se diversificam suas atividades, adequam as diferentes faixas etárias dos alunos; se tem domínio da turma na hora da atividade; também se utiliza bem os espaços disponíveis para as aulas; sua postura como professor”.</p>
<p>C2- Coordenador de Núcleo com atendimento de 200 alunos, e equipe de 23 Educadores.</p>	<p>“Eu acho que não. Tem muitos que não conhecem os objetivos do Programa, repetem os que os outros fazem e assim vai... Eu procuro correr atrás de parcerias no bairro e na escola pra arrumar material e outras coisas que eles pedem pra não escutar eles dizendo que não tem com que trabalhar, mas percebo que é falta de compromisso mesmo. Tem gente que não quer se aperfeiçoar, estudar...”</p>
<p>C3- Coordenador de Núcleo com atendimento de 250 alunos, e equipe de 42 Educadores.</p>	<p>“Ah, eu avalio a dedicação do Educador, a atuação junto aos alunos, o profissionalismo...você percebe quando é um profissional e trabalha direitinho. Todos os dias eu faço um acolhimento com eles, que eu desejo que eles façam com os alunos.”</p>

<p align="center">Coordenadores Entrevistados</p>	<p>Na sua opinião o Educador dá conta dos objetivos previstos no PJJA quanto as suas funções? Como você avalia a atuação do Educador?</p>
<p>C4- Coordenador de Núcleo com atendimento de 200 alunos, e equipe de 25 Educadores.</p>	<p>“A maioria não tem noção. Na realidade, nem sabem o que vem fazer no Núcleo. Não entendem a importância do Programa. Falta empenho de aprender a ensinar, porque muitas vezes são ótimos dançarinos e músicos, mas não sabem dar aula, ensinar pras crianças. Mas, procuro avaliar se consegue prender a atenção dos alunos, desperta o interesse neles...”</p>

Enquanto que no quadro 8 relata-se sobre o aproveitamento das formações oferecida aos Educadores pela SEDUC; de que forma estes percebem a contribuição nas atividades planejadas de forma sistemática.

Quadro 8: Aproveitamento das formações oferecida aos Educadores pela SEDUC

<p align="center">Coordenadores Entrevistados</p>	<p>O que é proposto pelo Educador é trabalhado com o aluno? Realiza o que é planejado se utilizando das formações oferecidas pela Secretaria?</p>
<p>C1- Coordenador de Núcleo com atendimento de 300 alunos, e equipe de 39 Educadores.</p>	<p>“Então, tem assim... Auxiliares e outros Educadores que nem sabem o que é planejamento. Não querem aprender e não conseguem realizar o que é proposto. O professor com formação superior, o pedagogo, até consegue realizar, propor e trabalhar com os alunos o tema que traz das formações da Seduc. Mas a maioria encontra dificuldades. Os formadores precisam levar em conta as condições dos espaços, os materiais disponíveis pra colocar em prática o que</p>

	é proposto.”
--	--------------

<p align="center">Coordenadores Entrevistados</p>	<p>O que é proposto pelo Educador é trabalhado com o aluno? Realiza o que é planejado se utilizando das formações oferecidas pela Secretaria?</p>
<p>C2- Coordenador de Núcleo com atendimento de 200 alunos, e equipe de 23 Educadores.</p>	<p>“Justamente porque não se interessam em aprender, não sabem fazer planejamento e usar o que é dado nas formações. Muitos, não são todos...”</p>
<p>C3- Coordenador de Núcleo com atendimento de 250 alunos, e equipe de 42 Educadores.</p>	<p>“Eu vejo o planejamento deles, acompanho. Faço perguntas pra eles pensarem se conseguirão realizar o que foi proposto nas formações específicas... Dou sugestão, interfiro, ensino... doutrino mesmo (risos).”</p>
<p>C4- Coordenador de Núcleo com atendimento de 200 alunos, e equipe de 25 Educadores.</p>	<p>“Acho que na maioria das vezes, não. As pessoas que não tem formação na área, não entendem a importância de planejar... falta esta visão. E não conseguem transformar o que aprendem nas formações da Seduc, em aulas.”</p>

O quadro 9 apresenta os relatos do questionamento sobre reuniões de trabalho, oportunidade de planejamento e algumas reflexões.

Quadro 9: Reuniões de trabalho, oportunidade de planejamento e reflexão.

Coordenadores Entrevistados	Como é e com que frequência acontecem as reuniões com seu grupo de Educadores para assuntos diversos: orientações, planejamentos, organização de trabalhos?
C1- Coordenador de Núcleo com atendimento de 300 alunos, e equipe de 39 Educadores.	“Realizo reuniões quinzenais, dentro do horário de trabalho, com os grupos...mas se tem algo urgente, passo no grupo de WhatsApp.”
C2- Coordenador de Núcleo com atendimento de 200 alunos, e equipe de 23 Educadores.	“Uma vez por semana, em dias esporádicos da semana, porque não tenho todos os educadores todos os dias...”
C3- Coordenador de Núcleo com atendimento de 250 alunos, e equipe de 42 Educadores.	“Reúno os Educadores oficinairos, enquanto os Auxiliares estão com os alunos, e depois troco. Isso acontece uma semana sim, e outra não. De quinze em quinze é suficiente. Quando é um assunto rápido, ou urgente, usamos o grupo de mensagens...”
C4- Coordenador de Núcleo com atendimento de 200 alunos, e equipe de 25 Educadores.	“Tô sempre falando com eles, orientando e corrigindo quando precisam. Mas, reunir equipe, de Auxiliares e de oficinairos, de quinze em quinze dias.”

4.2.6. Entrevista com a Coordenadora Geral do Programa Escola Total

As declarações da responsável pela Coodenação Geral do Programa, Me. Professora Márcia Kohatsu Calçada, que adentra os trabalhos juntos aos Coordenadores de Núcleo, e tem manifestação junto a Secretaria de Educação como membro da Comissão de Educação Integral, contribuem para aclarar o panorâma atual das políticas de atendimento em tempo integral. Portanto, a entrevista aponta para uma análise das relações da gestão administrativa

municipal no planejamento das propostas de atendimento aos alunos em consonância com os pressupostos da concepção da Educação Integral.

Questões:

1. Política da Educação Integral no município: o que se destaca?

“O que se destaca na nossa política é o percurso. Um percurso curto, de 13 anos, mas com muitos avanços. Um percurso que vai sempre estabelecendo questionamentos, tanto quanto pelos gestores das escolas dos gestores dos núcleos educativos do Programa, como dos técnicos da Secretaria da Educação. Então é uma história curta, mas que abrange muitos alunos em quantidade e na busca pela qualidade dessa política. Hoje em dia nós estamos passando por um processo de transição. Nós ficamos quase que 13 anos assinando termos de voluntariados para os educadores sociais, para atuarem nos nossos equipamentos. Porém, por uma escolha do governo atual essa transição tem sido feita gradativamente, primeiro pelas escolas de tempo integral, e agora por meio dos núcleos do Programa Escola Total/Projeto Jornada Ampliada de Alunos. Então, a Prefeitura investe uma subvenção as entidades, a institutos, a ONGs, que participam de um edital de fomento e assim que ganham esses editais eles vêm para colaborar participando dessa política de forma funcional. Eles vêm de certa forma contratando esses educadores sociais, muitos que já fazem parte do nosso quadro, outros não, mas é a função dessas entidades é contratar esses educadores pela CLT. Mas toda a parte pedagógica continua sendo da responsabilidade da Secretaria de Educação. Então, o que eu acho que se destaca no nosso município qualitativo e quantitativo de política de educação integral”.

2. Como o PET está para a Educação Básica para os alunos da rede? E que contribuições há? Fale sobre a colaboração nos avanços de indicadores de ensino dos alunos.

“Ele está dentro do Ensino Fundamental I e II. Nós não temos todos os alunos frequentando a Jornada, mas nós temos uma porcentagem desses alunos em cada escola. A contribuição que é feita é ampliando mesmo, as possibilidades de aprendizagens, considerando todas as dimensões do aluno, as dimensões físicas, as dimensões emocionais, sociais, culturais... então, a gente amplia

esses conhecimentos incide diretamente no entendimento de mundo desses alunos que frequentam o Programa. Nós não temos dados oficiais de que esses alunos que frequentam a Jornada são mais bem classificados ou menos bem classificados nas nossas provas, nas nossas avaliações externas, porém você percebe o comportamento, o vocabulário, a expressão, eeehh, a expressão corporal, o relacionamento desse aluno, a participação em teatro, em eventos, em feira de ciência, ela é mais natural, ela é mais leve, ela é bem participativa. Esses são os resultados que a gente percebe, empiricamente falando”.

3. Com as mudanças para o atendimento dos alunos por meio das subvencionadas como são as relações destas com a Coordenação Geral do PET?

“A relação é de diálogo. Nós estamos num período de transição, ainda não se consolida essa relação. Ela precede de muito diálogo para a gente limitar até aonde um vai e o outro vai, até aonde o poder público vai e a ONG pode ajudar... Então, nós estamos num processo de escuta, de fala, de diálogo, pro nosso aluno ganhar com isso, já que é uma política adotada pelo governo atual”.

4. Como se dá a intervenção da Secretaria de Educação na contratação dos educadores pelas instituições subvencionadas?

“Se dá enquanto parceria. Nós indicamos quem nós conhecemos quem tem um bom trabalho anterior no Programa, e aí nós indicamos, sempre nós fazemos entrevistas... Mas, porém, a entidade também pode fazer as suas indicações, elas serão supervisionadas, a atuação dessas pessoas sempre será supervisionada por uma pessoa da Secretaria que hoje em dia a gente tem um nome de Professor Articulador. Que é quem articula o Programa com as ações da Secretaria. Mas sempre de maneira bem dialogada”.

5. Que propostas você acrescentaria ao Programa para os próximos anos?

Nós estamos num sistema de ensino, né? Então, não dá pra eu propor algo de diferente. A gente trabalha com as demandas, a gente trabalha com uma educação do século XXI, então eu proponho sempre ouvir as famílias, ouvir os alunos, ouvir os profissionais, estudar muito...eeeeehhhh ... pra gente tentar empreender o que há de melhor pros nossos alunos, já que eles ficam 10 horas do seu dia com a gente, entre o tempo da escola e do Programa”.

5. ANÁLISE DOS RESULTADOS

André (2006) afirma que questões sobre as condições de produção do conhecimento são reveladas quando se trata das relações entre a experiência que gera conhecimentos práticos e os conteúdos acadêmicos, adquiridos pela teoria na formação. A afirmação comungada pela autora evidencia a supervalorização da prática em detrimento à teoria.

Nesse sentido, a formação acadêmica da área da educação impulsiona o despertamento das reflexões contidas entre a teoria e a prática em busca de avanços na qualidade das propostas, deixando que os usos e costumes tornem-se o modelo ideal.

Foram agrupadas respostas com semelhanças em suas considerações, que revelam uma compreensão naturalmente adjacente na criação de tais categorias para efetuar as discussões.

5.1. Considerações analisadas a partir das declarações: formação dos sujeitos da pesquisa – educadores – para a função contratada.

Após a exposição sistemática dos resultados, procederemos a interpretação dos dados suscitada pelo objetivo geral da pesquisa. Com base nas respostas das entrevistas constatamos que os profissionais contratados para atuarem no PET não possuem formação acadêmica na área da educação. Segundo o chamamento dos processos seletivos anteriores ao ano de 2017, não havia exigência mínima de escolaridade, e após este, a Educação Básica é o quesito.

Os entrevistados admitem que a formação na Educação Básica seja insuficiente para as funções exercidas junto aos alunos do Projeto, e dão ênfase a necessidade de formação superior em educação. Sendo a forma que encontraram de desenvolver suas funções foi aprender a lidar com as situações cotidianas com conjecturas e apreciação dos modelos daqueles que apresentam êxito.

Quadro 10 - Destaques pertinentes às respostas das entrevistas

RESPOSTAS	ENTREVISTADOS
Declaram terem sido contratados sem exigência da Educação Básica completa	E1, E7
Decidiram e partiram para dar continuidade aos estudos buscando graduação durante a atuação como educador do PET	E2, E8, E9
Possuíam diploma da formação superior na área da educação quando contratados pelo PET	E4, E10
Declaram que a Educação Básica e curso específico (Contação de histórias) são insuficientes para dar conta dos fazeres de educador; considera a pratica do dia a dia capaz de conduzir o trabalho	E12, E6, E5
Afirma que sua formação básica lhe dá condições para execução das funções de educador	E3
Possuíam diploma da formação superior na área da educação quando contratados pelo PET	E4, E10
Consideram que não basta ter curso secundário se não houver formação específica para lidar com os alunos e preparo para o seu trabalho	E1, E5, E6
Compreende a diferença de ser músico e ser considerado um educador de musicalização, que nesta distinção está o sucesso ou o fracasso no aprendizado dos alunos	E2
Buscaram autoformação para atuar com os alunos e se aproximar da prática segundo a convenção do núcleo.	E8, E9

Quanto ao processo seletivo para contratação de Educadores, o que incide nas falas da maior parte dos entrevistados é que os currículos e demais documentos comprobatórios eram entregues como parte da organização do processo de seleção. A análise que articula resultados com o objetivo específico para o levantamento documental referente aos processos seletivos para contratação dos profissionais do PJAA, incidem para esta descoberta. Porém, o ponto de maior relevância foi à declaração da indicação de conhecidos como

prática corriqueira por influência nos diversos setores administrativos e equipamentos públicos e parceiros relacionados ao PET. Sendo assim, pode significar que o ingresso de pessoas que se dispunham ao trabalho voluntário, a despeito da qualidade na educação oferecida para atendimento era de finalidades diversas. Portanto, torna-se pouco relevante a preocupação na admissão de profissionais habilitados com a formação específica em educação no Projeto Jornada Ampliada de Alunos.

Dos doze participantes da pesquisa foi possível observar que em sua trajetória passaram por distintas formas de ingresso no Programa. A maioria declara que a indicação de alguém foi imprescindível. O comportamento pautado em conhecimento de ordem prática e as implicações para o exercício da função contratada foram bem avaliados e ressaltaram a despeito da formação na Educação Básica ou acadêmica na área da educação, antes do processo seletivo de 2017.

5.2. Como acontece a integração do profissional atuante no PET? O educador sabe o que está fazendo no núcleo de atividades educativas?

Os resultados correspondentes ao objetivo específico levantado para esta discussão remete a investigação da forma que ocorre a integração dos profissionais no Programa, quanto à preparação deste sujeito para o atendimento dos alunos do PJJA.

Constatações foram efetuadas por meio de respostas proferidas pelos participantes do processo de entrevista e consideradas para compor as discussões. A SEDUC direciona a candidato que assina o contrato de voluntário para um núcleo de atividades e, para alguns, aparecem em suas respostas que alguém fala sobre as funções a serem exercidas, com ênfase na elucidação dada pelo gestor ao surgirem dúvidas e detalhes da prática.

A maioria declara ter recebido informações referentes às funções a serem exercidas pelo coordenador do núcleo, o qual foi destinado para as tarefas de educador. Dessa forma, ao ser inserido no núcleo, o educador passa a reproduzir conforme o modelo posto, de acordo com a diretriz da coordenação e influência dos demais alocados nos trabalhos. Um dos entrevistados (E3),

afirmou que a educação básica oferece base para a função de educador e completa dizendo que a lembrança de como acontecia no seu tempo de escola o ajuda no modelo a ser seguido. Pimenta (2012) apresenta em sua pesquisa o conceito de prática como observação, que consistia em reproduzir os modelos de ensino considerados eficazes, quando a educação era efetivada por professores não habilitados nas escolas primárias e a culpa do fracasso na aprendizagem era do aluno. E para salientar as declarações intrínsecas dos educadores quanto à eficácia das aulas e o aproveitamento dos estudantes, nota-se a culpabilidade, ou parte dela, das crianças.

Ressaltamos a declaração do (E8) quando aponta a teoria dos cursos superiores (licenciatura) que se distingue da prática, no fazer do educador com as propostas da modalidade de ampliação de jornada.

5.3. Integração dialética: aproveitamento das formações para a prática

Considerando que as formações propostas pelos técnicos da SEDUC, por meio da seção destinada para tais ações, visam dar suporte aos trabalhos pedagógicos nos seus diversos projetos e programações dos eixos e oficinas disponibilizados nos núcleos, devem trazer “uma visão mais globalizada da função social de cada ato de ensino... deveriam ser a chave de troque que acionaria uma nova postura metodológica” (GATTI, 2000, p. 57). Este seria o meio encontrado pelos gestores do PET para formar os Educadores, oportunizar reflexão e aproximação das propostas da educação integral a ser destinada aos alunos da rede municipal.

Observando as declarações dos destaques sobre as formações oferecidas aos educadores do Projeto, foi possível diagnosticar as respostas apresentadas no quadro 11.

Quadro 11 - Destaques pertinentes às respostas das entrevistas.

RESPOSTAS	ENTREVISTADOS
Declaram que as formações ofereciam temas que nem sempre conseguiam aplicar aos alunos; fora da realidade do núcleo; falta de recursos materiais; consideravam as sugestões muito difíceis.	E1, E4, E8, E9
Menciona a frequência, porém ausente a relevância para os trabalhos com os alunos	E2
Avaliou positivamente a participação nas formações, quanto aos temas.	E3, E4, E9, E10
Considerou os assuntos das formações sem aplicabilidade para as funções dentro do núcleo.	E5
Afirmam que não há formação destinada ao educador auxiliar com regularidade. Foram chamados no início do ano para atividades culturais, não relacionadas ao fazer das suas funções.	E6, E7

Analisando as respostas, é possível ressaltar que as formações oferecidas pela SEFORM se distanciaram das necessidades de apropriação de conhecimentos e reflexões da prática da maior parte dos educadores, que não se atentaram a oportunidade de ressignificação dos conteúdos por meio dos temas apresentados, “assumindo nova postura metodológica entre teoria e prática” (GATTI, 2000. P. 56), valendo-se de formas múltiplas dos conhecimentos adquiridos. Conclui-se, portanto, que as propostas poderiam ter participação dos profissionais atuantes na coordenação dos núcleos para construir coletiva e democraticamente a proposta pedagógica, na superação de desafios e aproximação das realidades dos núcleos e suas especificidades.

Estudou-se possibilidades a partir da constatação da inabilidade observada pelo coordenador de núcleo na aplicação e instrumentação pedagógica por parte do educador; para transpor conhecimentos em processos de aprendizagem ou ausência da didática (de estudo na área da pedagogia que estuda a atividade de ensinar) segundo Pimenta (2012), que remete às discussões pertinentes na formação profissional de educadores/professores apontadas no problema da pesquisa.

5.4. Percepção da participação no desenvolvimento integral dos alunos atendidos no PJJA.

O levantamento a seguir tem relação com o objetivo específico, onde foi proposto identificar e analisar a percepção do educador quanto ao seu papel como profissional envolvido no processo de consolidação dos princípios da Educação Integral no PJJA.

Quadro 12: Destaques pertinentes às respostas das entrevistas.

RESPOSTAS	ENTREVISTADOS
Apresentam ter percepção da sua contribuição para o efetivo cumprimento dos objetivos do PJJA	E4, E5, E8, E9, E10
Compreendem, porém não se consideram capazes de consolidar em razão da não formação específica na área da educação	E1, E6
Consideram que existe proposta diferenciada aos alunos, porém específica, limitaram tal entendimento na oficina que aplicam	E3, E12
Demonstra compreensão da educação oferecida aos participantes do Projeto, reconhecendo sua contribuição para a formação social e pessoal do estudante	E2
Percebe que o aluno tem oportunidade de educação diferenciada, porém não compreende sua participação deste processo	E3, E7, E11

Tanto as respostas que remetem à percepção do educador no envolvimento para a consolidação dos objetivos propostos do Projeto e contribuição para a formação integral do estudante, e o quanto estas oportunidades têm participação direta nos trabalhos realizados pelos educadores, evidenciou-se a reflexão da prática docente e a importância atribuída ao que reverbera para tais resultados.

5.5. Contribuições observadas nas respostas dos Coordenadores de Núcleo para o embasamento dos resultados

5.5.1. O Coordenador de Núcleo – seu papel na administração pedagógica

O Coordenador de núcleo tem como principal função administrar os trabalhos pedagógicos a serem realizados pelos educadores. Observou-se que a atribuição de coordenar e acompanhar os trabalhos pedagógicos não foram citadas com relevância ou considerados como prioridade para alguns dos entrevistados. Para dois dos sujeitos da entrevista esta competência foi declarada como destaque na sua função.

A participante denominada C2 torna relevante que sua percepção sobre a atuação dos educadores é ineficaz, que demonstram pouco interesse em aprender, considerando que as formações oferecidas pela secretaria não são aproveitadas. Segundo as observações desta, os educadores são inábeis para ministrar aulas, desconsideram a importância de planejar aulas, pensar na sequência didática, onde aparece a intencionalidade nos trabalhos que culmina em resultados vistos no ensino. Fica aparente, portanto, que os educadores desprezam estes processos de instrumentação pedagógica, possivelmente em razão da incompreensão da importância, pois não há aporte da formação acadêmica.

A entrevistada C4 ratifica a necessidade do acompanhamento das atividades pedagógicas e avaliação das ações, corroborando com as afirmativas da C2.

Na declaração dada de uma destas entrevistadas fica evidente para ela que o discernimento do trabalho pedagógico deveria ser adestrado por um planejamento coletivo, considerando que estes profissionais, os coordenadores de núcleo, compreendam a importância dos resultados a serem conseguidos. Lembrando que, para esta função – coordenador de núcleo, somente após o processo seletivo de 2017, a administração do PET, por meio dos técnicos da SEDUC, exigiu a formação acadêmica para atuação no Projeto.

A ação humana é imprescindível para o exercício do planejamento, especialmente quando tratamos de escola, conforme orientações de Gandin

(2001) em suas publicações sobre o Planejamento Participativo. O autor afirma que a ferramenta indicada para estruturar e definir o tipo de sociedade que queremos construir é o tal planejamento, e que a estratégia permite a construção conjunta dos rumos que as secretarias das administrações públicas deveriam tomar juntamente com o povo.

A articulação para as possibilidades desta participação pública é tarefa dos administradores, e no acompanhamento dos processos de elaboração, geração de recursos, sua realização e avaliação, tendo como ponto de partida o plano global para os planos setoriais (GANDIN, 2001).

Outras atribuições são consideradas mais relevantes para dois dos entrevistados na função de coordenadores de núcleo, os quais apontaram que as relações pessoais entre os educadores interferem nos trabalhos dentro do núcleo, o que consome parte da sua atenção nas mediações. Com a declaração da entrevistada denominada C1, demonstra-se prioridades distintas da coordenação dos trabalhos pedagógicos, destacando a instabilidade nas relações entre os educadores que ocasiona reflexos na avaliação dos pais dos alunos atendidos no núcleo. Foram apresentadas estratégias diretas para conferir aproximação dos responsáveis, que reverbera na confiabilidade no trabalho dos educadores. Da mesma forma, a consideração apresentada pela C3, assemelha-se com a C1 ao relatar que há investimento nas relações harmônicas entre educador e aluno.

O Regimento Municipal escolar de Santos, documento oficial de PORTARIA N.º 17/2016-SEDUC DE 24 DE FEVEREIRO DE 2016, traz em seu Artigo 126 a exigência de que todo profissional envolvido no processo educativo deve deter o conhecimento da legislação necessária ao exercício da sua função e zelar pelo seu cumprimento, porém tais orientações não foram mencionadas pelos sujeitos da pesquisa.

Na condução dos trabalhos pedagógicos, incluindo as orientações, o planejamento e a organização do núcleo, segundo as declarações das entrevistadas C1, C2 e C4, são suficientes reuniões quinzenais com a equipe de educadores, enquanto para C2 a frequência das reuniões acontece uma vez por semana. Estas são realizadas de forma escalonada, sem alteração nas horas de permanência em serviço dos educadores no núcleo e atendimento dos alunos.

O que também ficou aparente nas interpretações por meio da pesquisa e observações em campo, foi a ausência de parâmetros por parte da SEDUC, para condução dos trabalhos, quanto às orientações para os desvios no enfoque dos trabalhos.

O apontamento das coordenadoras é complementar na relevância das suas funções, considerando as necessidades integradas do efetivo funcionamento dos núcleos de atividades, visando à complexidade que recai nas diversas estruturas apresentadas.



**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
MESTRADO PROFISSIONAL
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL**

VIVIANE APARECIDA BLANCO PEREIRA

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

**PROGRAMA DE ESTÁGIOS REMUNERADO PARA ATUAÇÃO NA
JORNADA AMPLIADA DE ALUNOS DA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE SANTOS**

**SANTOS
2020**

JUSTIFICATIVA

A pesquisa explicitou a constatação de que o professor/educador, não demonstra ser portador de uma visão pedagógica coerente com as propostas atuais e conhecimentos suficientemente articulados quanto às questões concretas e exigentes do público alvo (estudantes do Ensino Fundamental I e II).

A necessidade formativa acadêmica na área, visto que a Educação Básica não dá conta de auxiliar os Educadores, frente aos desafios de materializar a perspectiva e objetivos do Projeto Jornada Ampliada de Alunos/Programa Escola Total, ajusta a pedagogia, enquanto ciência para o conhecimento e explicação de diferentes modos de como a educação se manifesta para a prática social.

Na constatação da necessidade de oferecer qualidade na educação em tempo integral que compõe a formação integrada e integradora dos estudantes, não basta a mera descoberta se não propormos ações que viabilizem mudanças nas questões mais diretas que compõe a operacionalização do atendimento aos alunos: formação acadêmica, com vistas a qualificação dos profissionais, diversificação das competências, potencializando as funções da escola. Portanto, após um diagnóstico embasado em evidências sobre fatos, por meio da pesquisa realizada e os resultados a que chegamos constituem uma interpretação possível, e outras podem ser encontradas.

“A atividade teórica é que possibilita de modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. Mas, para reproduzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente”.
(PIMENTA, 2012. p. 63).

E, com o foco na problemática após a análise dos resultados, apresentamos a proposta de intervenção que preconiza o estágio dos alunos dos cursos de licenciatura na prática e sua atuação na ampliação de tempo dos alunos na escola municipal, no Ensino Fundamental.

A ausência da percepção dos profissionais quanto as propostas específicas da Educação Integral, aponta para a criação de um círculo vicioso, que denuncia uma prática empirista, demandada na escolarização que receberam em suas experiências pessoais enquanto alunos. E, ainda

considerando o período com formato regular de aulas, torna-se mais inconcebível a dinâmica adequada ao tempo complementar, de linguagem e currículo peculiares. Portanto, o “círculo vicioso” tem continuidade nos resultados: professor com formação inadequada/insuficiente – alunos com formação insuficiente/deficitária – novos professores com formação inadequada/insuficiente, e assim sucessivamente...

É verdade que já houve um movimento, sobretudo na questão da modalidade de contratação, de vínculo de trabalho, de exigências mínimas, diretamente relacionada ao fazer do educador em sua atuação. Porém, é visto que a deficiência na composição da engrenagem da política de educação integral, foco desta pesquisa, é ainda insistir que o professor não necessariamente deve ter a fundamentação teórica, nem apropriar-se da rica relação existente no compartilhamento das discussões e experiências nas aulas dos mestres nos ambientes acadêmicos, em detrimento da vasta experiência comunitária, artística, cultural, apreciada, bem vinda, necessária, agregada aos pré-requisitos que compõem um profissional da educação para uma atuação tão diversificada e considerado um especialista na ciência pedagógica em sua área de atuação.

É sabido que para envolver-se com o trabalho de ensino/educação dos estudantes da sociedade atual, torna-se imensurável a composição da formação e conhecimento, considerando as inesgotáveis modalidades de atuação com estes, para atingi-los, encantá-los, envolvê-los, mediá-los...e, portanto, alcançar objetivos educativos.

Nesse sentido, o desafio está em conquistar mentes e corações, que por vezes, estão fora do dia a dia das relações de necessidade e possibilidades dos alunos, para a efetivação de políticas que transformem os estudantes em cidadãos e protagonistas das suas histórias, alavancando a aprendizagem tecnológica. E para tanto, não há cartilhas, nem descrições de passo a passo, receitas prontas...

Para dar condições de construção de novas práticas para o atendimento dos meninos e meninas que nos esperam nas escolas hoje, estão as reflexões

conscientes e motivadas por conteúdos programáticos e currículos dinâmicos sistematicamente manipulados por mestres das academias, gestão descentralizada, investigando o melhor aproveitamento das propostas educativas, em conjunto com os que são portadores das experiências e protagonistas das práticas, digo os estudantes das licenciaturas, para que sejam avaliadas, monitoradas, cobradas, e portanto, terem mais proximidade na eficácia da resolução de problemas em busca da qualidade e equidade do ensino.

Aspectos da legislação e relações com a formação docente

A história da educação no Brasil apresenta uma forte relação com a forma inicial de apresentação do ensino não formal, como, e por quem era proposta a educação. Em seu livro *Profissão Professor*, Antônio Nóvoa, (1995) conta sobre as influências e controle da igreja nas formas de concepção de escola e estratégias adotadas para o ensino (p. 15). A função docente era exercida como ocupação secundária de religiosos, ou, ainda leigos das mais diversas origens. O estado cria uma licença ou autorização para os profissionais da atividade docente e com isto, um sistema normativo, contemplando o aperfeiçoamento dos instrumentos e de técnicas pedagógicas, introdução de métodos de ensino e o alargamento dos currículos, tornando-se um assunto para especialistas somente no século XVIII (p. 17).

Os fundamentos legais que conduzem e norteiam a formação de professores na história do país, são postuladas nas Leis 4.024/61, Lei 5.540/68, Lei 5.692/71 e a Lei 7.044/82, que antecederam a vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 (LDB), promulgada em 20 de dezembro de 1996.

A investidura orçamentária prevista no Decreto nº 6.253, de novembro de 2007²², que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 novembro de 2007, conceitua a educação integral em tempo integral, com destaque para o Artigo que caracteriza o tempo

²² Disponível em >http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm<
Acesso em jan.2020.

mínimo de jornada escolar de sete horas de permanência do aluno em atividades escolares, para organização da administração pública nas demandas do atendimento aos estudantes.

Tal conceito, exposto no decreto, direciona o trabalho educacional na construção e desenvolvimento, influenciando as políticas nos municípios, especialmente na oferta de atividades complementares por meio de oficinas. Na definição da oferta, como sistematizar para a atuação profissional?

Constam, entre as formulações dos artigos categóricos e exigências da formação docente, considerando adequações e eventuais diferenciação nas condições regionais, por exemplo descritas no artigo 29 da Lei 5.692/71, com a subentendida preocupação com a progressão do nível de formação dos docentes, contando com a flexibilidade nas estruturas em detrimento as adequações das regiões. Quando, com a alteração dessa a Lei 7.044/82, em seu artigo 30, estipulando exigência mínima para o exercício do magistério: 1ª a 4ª séries do 1º grau (anos iniciais do Ensino Fundamental), formação do professor no 2º grau (Ensino Médio); para ministrar aulas de 5ª a 8ª séries do 1º grau (anos finais do Ensino Fundamental) o profissional deveria estar habilitado em curso específico, obtido em curta duração no nível superior, denominado Licenciatura Curta; para o ensino de 2º grau (atual Ensino Médio) a exigência na formação docente seria a correspondente à Licenciatura Plena. As Licenciaturas Curtas foram extintas na Lei nº 9.394/96.

Segundo as constatações nos estudos de Selma Pimenta (2012), a atividade do estágio sempre esteve presente nos cursos de formação de professores, com descrição de “práticas de ensino” (p. 59), “intencionalidade e esforço para que o campo de atuação se torne com referência para atuação” (p. 70).

O tratamento das questões relativas à formação docente na LDB atual está descrito no Título VI, apresentada de maneira subjetiva alguns pontos que diz, por exemplo, que a formação terá como fundamentos a íntima associação entre teorias e práticas, capacitação em serviço, e a defesa do curso superior como formação preferencial de professores para ministrar quaisquer dos níveis

de ensino. Ainda prevê em suas disposições transitórias a criação da Década da Educação, com o prazo de dez anos para que somente sejam admitidos professores habilitados em nível superior para o exercício do magistério em qualquer segmento de ensino.

Observada nos textos da referida Lei a prevenção no aproveitamento dos estudos dos profissionais, propiciando programas de aperfeiçoamento, alternando formação teórica e capacitação em serviço, determinando, inclusive, a obrigatoriedade de 300 (trezentas) horas de prática para qualquer tipo de formação docente da Educação Básica (GATTI, 2000 p 13). Nesse sentido, evidencia-se a preocupação com o eixo de formação, a prática de ensino, e a superação da divisão de elementos que se completam: a teoria e a prática, na profissionalização adequada.

Os currículos mínimos fixados nos documentos oficiais orientam e estruturam os cursos de Licenciatura e áreas do conhecimento, com possibilidades flexíveis para além destes mínimos, onde as instituições de ensino superior possam complementar seus cursos da forma que julgarem pertinente.

Contudo, notamos o avanço nas sequentes e consequentes mudanças no que tange a formação do profissional e as exigências que se colocam contemporaneamente, necessárias para o aprimoramento da educação brasileira, qualidade do ensino e às perspectivas culturais e sociais, no acompanhamento das fases históricas e políticas do país.

Considerando a dinâmica no atendimento ao disposto no Plano Nacional de Educação (2011/2014) quanto a organização dos sistemas de ensino nos segmentos da Educação Básica, na extensão de tempo do aluno na jornada escolar, e na elaboração e adequação deste tempo às propostas de um currículo pautado nas diferentes linguagens, embasadas na arte, na cultura e no esporte, vimos a necessidade de primar pela inserção dos conteúdos, disciplinas e programas que contemplem a temática da Educação Integral, em tempo integral e tudo que envolve as teorias e as práticas, na sistemática das estruturas dos

cursos de Licenciatura, na busca da qualificação do profissional para a nova e complexa demanda.

Apesar da reorientação prevista nos artigos legais das políticas educacionais, novos textos e perspectivas, sabemos que seus impactos levam tempo para serem percebidos concretamente no sistema. Mantinham-se em vigor esquemas emergenciais para habilitar profissionais quando estes não apresentavam formação específica de acordo com a legislação vigente.

Contexto e necessidade: estágio que não é estágio

O estágio sempre esteve presente como parte integrante e essencial, sendo elemento formador dos cursos de formação de professores, com diversas denominações no sentido da experiência prática da atividade de ensinar (PIMENTA, 2012). Variados estudos apontam os problemas oriundos da formação inicial do professor, apartada da prática. Também aparecem críticas quanto à inflexibilidade de currículos e métodos e o distanciamento com a prática na formação de professores que, sequencialmente, assumem aulas.

As formações em serviço vinculam as temáticas de acordo com a ideologia política encomendada por sua rede de ensino, porém raramente dá condições de seus professores desfrutarem dela, pois são propositalmente disponibilizadas dentro de seus horários de trabalho, para articulação dentro da unidade, mas deliberadas pelas chefias imediatas, que favorece, ou não, a dispensa para a participação nos encontros de capacitação. E conforme afirma Libâneo (2004): “é certo que formação geral de qualidade dos alunos depende de formação de qualidade dos professores”.

O destaque às teorias, pensamento epistêmico, está para o trabalho de desenvolvimento reflexivo das práticas, no desempenho profissional como apoio à reflexão sobre a prática, potencializando a aprendizagem e dominando elementos conceituais para a apropriação crítica da realidade.

Cabe salientar a relevância para a qualidade do ensino e considerar, que a atividade crítico-reflexiva é uma construção que permeia o campo de capacidades criativas que estão inerentes a formação acadêmica, a profissionalização de professores/educadores, considerando a contextualização dos dias atuais e mudança na visão do educar, articulação direta com tais necessidades nos cursos de formação inicial na área da educação.

Libâneo (2004) insiste na centração do processo de formação de professores, tendo o ensino como atividade reflexiva, que não se aparta de algo adquirido cientificamente nas academias de educação, juntamente com as referências da escola como local de trabalho, e no desenvolvimento do professor

nas dimensões pessoal, profissional e organizacional, no despertar das competências necessárias para o desempenho profissional.

Gatti (2000) já denunciava a operacionalização dos cursos superiores de formação de professores sem a orientação específica de funcionamento e sem acompanhamento e controle dos órgãos que seriam responsáveis por eles, tornando-se dentro das instituições públicas e privadas, bem como nas discussões e pautas das políticas públicas educacionais, algo de pouca relevância, fora do alvo de atenção e projetos. A pesquisa levantada pela autora também aponta que os formados consideram que somente a prática trará condições de reconhecerem seus ofícios. Afirma Gatti que entre os problemas característicos na formação do profissional da educação estão a não instrumentalização pedagógica para o exercício da função, especialmente do Ensino Fundamental, que embasa solidamente o desenvolvimento acadêmico do estudante, o aligeiramento de conteúdos e desarticulação com a prática.

A parte prática dos cursos de licenciaturas aceita por muitas universidades apresenta relevantes e preocupantes pontos críticos. Estamos levantando a realidade dos estágios supervisionados como parte obrigatória para conclusão dos cursos das áreas do magistério, tendo por finalidade favorecer a complementação dos estudos do estagiário na apropriação de aprendizagens pertinentes as funções a serem exercidas.

Via de regra, instrumentalizar posteriormente o que se aprendeu é, de fato, o *modus operandi* predominante dos cursos de licenciatura. Sendo assim, estes consistem na participação do estudante em atividades de observação baseados nos estudos teóricos relacionados à prática, dialogicamente articulado entre o currículo e seus aspectos práticos superficiais na execução da educação básica. As discussões sistematizadas de tal fase dos estudos provocariam enriquecedoras reflexões, aproximando o futuro professor da atual turma de alunos, circunstância pouco explorada.

Sugere-se, há 20 anos da obra de Gatti (2000), que o estágio supervisionado seja revisto, dando autonomia para uma participação mais efetiva dos trabalhos de sala de aula, colocando as situações reais e práticas, como

forma de experienciar a realidade, na tentativa de aproximação dos cursos de licenciatura com as práticas reais e cotidianas no aperfeiçoamento da formação profissional.

Nesse sentido, destaco um dos pontos que merecem relevância que é chamada de supervisão. O que exatamente se refere a supervisão na fase do estágio? Como esta acontece? Que finalidade possui? Sua programação e monitoramento são eficazes?

A práxis apresentada pela maioria dos estudantes das licenciaturas não passa da simples observação de aulas, sendo esta, a atividade mais sistemática aceita pelos docentes, responsáveis em vistar os relatórios dos estágios. Não há, de modo geral, a participação de um supervisor, ou especialista técnico nas escolas públicas ou privadas que realize tal acompanhamento das observações, participação ou real trabalho realizado no estágio.

Temos, portanto, um problema antigo e progressivo. Mais atualmente, dificilmente encontramos alguém que se dedique exclusivamente à formação enquanto ainda está cursando uma licenciatura. Há estudantes na modalidade de Educação a Distância (EAD) que trabalham em áreas distintas as da educação. E como cumpririam suas horas de estágios obrigatórias nos diversos segmentos da Educação Básica? Há ainda, os que trabalham na área, em instituições que contratam profissionais auxiliares para exercerem funções do magistério e descobrem que podem simplificar a obrigatoriedade das horas de estudo prático, ou seja, o estágio supervisionado obrigatório, concomitantemente com as de trabalho efetivo, sem nada acrescentarem em suas formações, por meio de acordos com seus empregadores ou encarregados imediatos habilitados a referendar e validar relatórios a serem apresentados às universidades.

Analisando apenas, os dois casos apresentados é suficiente para encontrarmos a precária condição que se instaurou nos últimos anos, resultando na superficial ação de observação, participação e regência que deveriam envolver registros individuais avaliados e reflexões coletivas, retornando para o ambiente acadêmico as pertinentes discussões, encontrando o verdadeiro caráter formador dos estágios.

Para tanto, balizamos tais ações na Lei nº 11.788, de 25 de dezembro de 2008²³ que regulamente o dever de orientação, planejamento, execução, acompanhamento e avaliação em conformidade com a LDBEN 9.394/96, e Projeto Pedagógico do Curso.

Proposituras para os cursos de Licenciaturas

Inegavelmente observamos a preocupação com a formação inicial dos docentes, visto pelas exigências crescentes em cada uma das legislações, tratando da atual Educação Básica.

Portanto, os cursos com finalidades profissionalizantes propõem o desenvolvimento intencional de habilidades e competências conjuntas, assegurando que a teoria e a prática, previstas no decorrer da formação, dê embasamento inicial para os seus estudantes, lhes proporcionando experiências de aprendizagens.

Nesse sentido, amplia-se a possibilidade da qualidade cognitiva no processo de elaboração e reelaboração de concepções, estratégias intelectuais para o uso do conhecimento, dando pistas para o melhor uso de seu potencial cognitivo, apreendendo consciência do procedimento mental para uso específico (LIBÂNEO, 2004, p. 82).

O *modus operandi* para tais mecanismos na formação profissional e profissionalização de professores será o estágio supervisionado na regência de aulas na modalidade de jornada ampliada, tempo estendido em atividades escolares dos alunos.

Repensar e reorganizar os cursos visando adequação dos programas de formação docente oferecidas nas instituições de ensino superior, conteúdos implícitos nos documentos oficiais recentes como a BNCC, para o atendimento da modalidade de ensino em tempo integral, a capacitação básica a ser

²³ Disponível em:

>http://www.cvm.gov.br/export/sites/cvm/menu/acesso_informacao/servidores/estagios/3-LEGISLACAO-DE-ESTAGIO.pdf< Acesso em 2 jan 2020.

desenvolvida está pautada na proposição do ensino, no conteúdo programático das licenciaturas, sugerimos: Fundamentos, marcos legais e concepções pedagógicas da Educação Integral no Brasil; Educação Cidadã: ensino para as práticas da vida em sociedade; Constituição da identificação cultural da comunidade escolar; Linguagens para o ensino e prática da cultura, da arte, do desporto; Uso dos espaços públicos para consolidação dos conteúdos da Educação Básica; Ensino subsidiado nas habilidades e competências, conduzido para o apreço a tolerância, respeito as diferenças; Seleção, elaboração e utilização de estratégias/procedimentos de ensino prático/dinâmico, experiências de aprendizagens na apropriação dos conhecimentos de comunicação, tecnológicos e científicos.

Para tanto, a formação dos formadores precisa ser discutida. Não se discute, coletivamente, entre todos os responsáveis pelo curso, o profissional que se pretende formar (GATTI, 2000). Completamos com a afirmação de Pimenta (2012), a escola que temos e a que queremos são discutidas nas observações orientadas e nos retornos dos estágios.

A consciência dos que estão se formando quanto a sua relevância para a sociedade, não é sobre disputar os cargos públicos ou as seleções de recursos humanos para renomadas instituições de ensino particular. E sim, na retomada de pertencer a categoria de profissionais que influencia e qualifica a formação de outros, primeiramente indivíduo (alunos) em desenvolvimento e cidadão, e posteriormente outro profissional.

A fim de fazer inferências, após análise de resultados e considerações apontadas na pesquisa, propomos realizar ação interventiva que nomeamos conforme descrição e apresentação a seguir.

PROGRAMA DE ESTÁGIOS REMUNERADO PARA ATUAÇÃO NA JORNADA AMPLIADA DE ALUNOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTOS

Sobre o Programa

Consiste na proposta de contratação de profissionais da área da educação, na atuação como professores/educadores exclusivamente de estudantes estagiários das licenciaturas, nos cursos presenciais, para atuação como educadores/professores no desenvolvimento das atividades escolares dos alunos na extensão de jornada dos alunos do Ensino Fundamental I e II do município de Santos.

O Programa visa promover a inserção dos estudantes da área da educação e ensino, especificamente das licenciaturas, na integração do ensino superior à educação básica, elevação da qualidade das ações acadêmicas por meio do enriquecimento dos currículos e conseqüentemente a formação nas experiências metodológicas, tecnológicas, práticas e dinâmicas docentes, de natureza inovadora e emergente das propostas atuais, incentivando as escolas públicas a tornarem-se protagonistas nos processos formativos dos seus profissionais.

Objetivando a integração das universidades na formação dos profissionais de educação/ensino da região metropolitana da Baixada Santista tendo em vista uma política comum sobre o estágio obrigatório e o incentivo à investigação educacional, na temática relacionada à prática docente na educação integral e tipologias de atendimento em tempo integral do aluno da rede pública de ensino em atividades escolares.

Nessa perspectiva, o curso estará voltado na preparação do professor para atuação na escola pública, possibilitando um programa que elucide a envergadura que o professor deverá dispor para atender as exigências dos alunos a serem atendidos e sustentar uma educação de qualidade, conforme estudos de Pimenta (2012, p. 60), “expressando a unidade entre os conteúdos teóricos e instrumentos do currículo”. Relativamente, completa a mesma autora com a afirmação: “alunos e os professores entendem o estágio como uma atividade que traz os elementos da prática para serem objeto de reflexão, de

discussão e que propicia um conhecimento da realidade na qual irão atuar (p. 67).

O estagiário do Programa contará com ajuda de custo, fazendo jus a sua atuação como educador/ministro de oficinas, a ser pago com recursos da Prefeitura Municipal de Santos, por meio de dotação orçamentária previamente estabelecida.

Os gestores municipais, das escolas, núcleos, programas e projetos, relacionados a educação integral de Santos, compartilharão o acompanhamento e a avaliação dos estudantes em formação nos seus estágios juntamente com as universidades.

O número de estudantes a serem contratados está condicionado ao levantamento anual realizado pela Seção de Planejamento da Secretaria de Educação.

Da adesão das universidades ao Programa

A universidade que aderir ao Programa de Estágios Remunerado para atuação na Jornada Ampliada de Alunos da rede Municipal de Ensino de Santos deverá apresentar um Plano Específico de Formação Pedagógica com professores especialistas no desenvolvimento da educação integral, com ênfase na especialização de didática, prática e metodologia de ensino, destacando o estágio como importantíssima dimensão da integração curricular para o efetivo desenvolvimento e aplicação da matriz, contida no Currículo Santista e apresentada na figura 1, para os alunos do Ensino Fundamental I e II.

MATRIZ CURRICULAR								
CAMPO DE EXPERIÊNCIA	OFICINA	CÓDIGO	CAMPO DE EXPERIÊNCIA	OFICINA	CÓDIGO	CAMPO DE EXPERIÊNCIA	OFICINA	CÓDIGO
ARTE	Artes Visuais	AV	ESPORTE E MOVIMENTO	Atletismo	AT	ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA	Contação de História	CH
	Música	MU		Jogos e Brincadeiras	JB		Laboratório de Saberes	LS
	Teatro	TE		Lutas	LU		Libras	LBS
	Dança	DA		Práticas Corporais de Aventura	PA		Língua Estrangeira	LE

Figura 1: Matriz curricular. Fonte: Currículo Santista (2020).

O Plano deverá constar da organização diversificada que alinhe a temática ao conteúdo programático dos cursos de licenciatura, bem como ações e eventos constantes nas programações ao longo dos ciclos (semestres) de estudos, e carga horária complementar para validação da formação acadêmica dos graduandos.

Apresentado no referido Plano a equipe especializada para orientação (professor/coordenador/supervisor) dos estágios que articulará os trabalhos com os demais mestres e doutores da universidade, na diversificação das atividades, tendo como principal função a atuação e responsabilização dos trabalhos junto aos estudantes participantes do Programa de estágio.

A equipe promoverá encontros periódicos com o apoio das diversas áreas de fundamentação dos cursos presidindo reuniões de discussões reflexivas, para a atividade de estágio, troca de experiências pedagógicas, como também o monitoramento, a avaliação, aferição dos relatórios (roteiros e guias), demais documentos/materiais oriundos da regência das aulas na jornada ampliada dos alunos.

Os eventos contarão para o estudante participante como horas de atividades complementares obrigatórias para a conclusão do curso, além de avaliação efetuada por seus professores nas disciplinas com envolvimento direto.

Fóruns: reuniões abertas para reunir interessados na temática do tempo integral dos alunos do Ensino Fundamental I e II das redes públicas, organizados pela universidade. A proposta inclui apresentação de trabalhos de pesquisa, desenvolvidos nas aulas, interdisciplinarmente, cujos os temas sejam abordados no conteúdo programático, abrangendo a educação integral/em tempo integral.

Assembleias: reuniões presididas por grupos de estudantes que atuam como educadores/professores nos locais de atendimento aos alunos em jornada ampliada, para exposição de estudos de casos, propostas de ação para situações problemas apresentados, levantamento e encaminhamento de soluções relacionados ao dia a dia dos estudantes nas suas funções dentro das

escolas ou locais de atendimento dos alunos da rede municipal em tempo estendido.

Seminários: propostas apresentadas por professores (doutores, mestres) de áreas que comunguem com a educação integral – saúde física/mental – atendimento especializado – assistência social – conselhos e movimentos da rede de proteção da criança e do adolescente – visando a consciência da visão integral, holística do ser, com estudos de caso, apresentação de boas práticas, e temáticas atreladas as realidades atuais, retratada em nível regional e local.

A universidade é responsável pela indicação dos estudantes participantes do estágio, por meio da comunicação direta com o responsável designado pela Secretaria Municipal de Educação, e condições sistematizadas pelo Departamento Pedagógico.

Os requisitos que incidirão na indicação para inscrição dos estudantes por iniciativa da universidade, tem como premissa a conclusão com êxito acadêmico do primeiro ano, ou os dois semestres de estudos, com autonomia para definição de critérios para seleção dos interessados no Programa de estágio.

Procedimento de inscrição para os interessados em participar do Programa

Em razão do caráter regular de trabalho pedagógico o estudante deverá declarar disponibilidade de período de trabalho (manhã ou tarde), de segunda a sexta-feira, para atuação como professor/educador no turno de ampliação de jornada escolar de um dos núcleos/escola no atendimento aos alunos da rede municipal.

O estudante deve preencher um formulário de interesse de estágio, que constará os dados pessoais, currículo detalhado das atuações envolvendo o trabalho com crianças e/ou adolescentes.

Entregar, juntamente com o formulário de inscrição sua proposta de trabalho indicando o eixo de conhecimento de acordo com a descrição da Matriz para Educação Integral, inserido no documento institucional do município: Currículo Santista.

Prescrição do estagiário participante no Programa

- O estudante contratado deverá participar dos encontros periódicos de formação promovidos pela Secretaria de Educação (SEDUC), que ocorrerá dentro do horário de trabalho do estágio.

- Participação nos eventos temáticos promovidos e realizados pela universidade como parte do projeto pedagógico do curso.

- Apresentar relatório de frequência mensal no estágio, ao coordenador/supervisor de estágio da universidade.

- Composição de relatórios para avaliação periódica sobre o trabalho desenvolvido, de acordo com a orientação do coordenador/supervisor de estágio da universidade, em seus retornos programados, e reflexões dos estudos com os professores designados.

Período vigente do contrato de estágio no Programa

Considerando os cursos de licenciatura com duração de 4 (quatro) anos e/ou 3 anos e /ou 8 (oito) semestres e/ou 6 semestres, o estudante estagiário poderá ser contratado pelo Programa para atuação na finalidade específica deste, pelos 2 (dois) anos, ou 4 (quatro) semestres finais de estudos, até a conclusão do curso.

A recontratação após cada ciclo de 1 ano ou 2 semestres está condicionada a expressa recomendação por meio de avaliação de desempenho da coordenação/gestores do local de atuação (núcleo ou escola).

Remuneração pelo estágio

O estudante estagiário participante do Programa será remunerado pelos meses de participação e efetivos serviços educacionais prestados à Prefeitura Municipal.

O valor da ajuda de custo oferecida aos participantes do Programa será de 75% (setenta e cinco por cento) do salário mínimo nacional vigente, a serem pagos mensalmente, após cada 30 (trinta) dias corridos de frequência ao estágio

e trabalhos desenvolvidos, de acordo com a apresentação de relatórios específicos assinados pelo Coordenador Pedagógico responsável do local das atividades e Coordenador responsável pela administração do convênio junto a universidade.

Dos cursos de licenciatura abrangentes ao Programa

Como requisito para inscrição, os candidatos ao estágio no Programa deverão apresentar-se devidamente matriculados em um dos cursos de licenciatura, contemplando a busca no estabelecimento do elo possível entre a fundamentação teórica e a prática educacional (PIMENTA, 2012):

LICENCIATURAS: Pedagogia;

Letras;

Língua Estrangeira;

Matemática;

Artes Visuais;

Música;

Educação Física;

Física;

Geografia;

Dança.

De acordo com a regulamentação do Ministério da Educação e Cultura (MEC), as principais Licenciaturas descritas²⁴ apresentam uma articulação com a Matriz Curricular da Educação Integral e o Projeto Político Pedagógico, a ser construída de maneira coletiva e democrática pela comunidade escolar, compondo requisitos abrangentes que corroboram com as propostas deste Programa – perfil do profissional, temas abordados na formação e área de atuação e competências específicas do campo de experiência, sendo melhor apresentadas nos quadros 1 a 13 no Anexo A.

²⁴ Disponível em:

<<http://sejaumprofessor.mec.gov.br/internas.php?area=como&id=licenciaturas>> Acesso em 2 jan.2020.

CONCLUSÃO

A Educação Integral em jornada ampliada propõe olhares integradores e gera a busca por novos arranjos de tempos, espaços e profissionais, com vistas as práticas pedagógicas colaborativas na aprendizagem dos alunos, envolvendo os desafios do processo de acomodação curricular dos períodos.

A proposta de intervenção descrita para a pesquisa sobre a necessidade de formação dos Educadores do Programa Escola Total, profissionaliza e qualifica sua atuação no trabalho pedagógico que chega ao aluno inserido na política de Educação Integral, lembrando que este permanece, aproximadamente, dez horas diárias de atividades escolares.

Dessa maneira, delinea-se uma formação pautada na prática e com importantes inferências acadêmicas, que satisfaçam os anseios dos profissionais da rede municipal, pais e alunos, enquanto fomento à qualidade da escola pública de jornada integral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. (dez 1996). **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e bases da educação.**

Disponível em >http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm < Acesso em dez. 2020.

GATTI, B. A. **Formação de Professores e Carreira: problemas e movimentos de renovação.** 2ª Ed. Revista e Ampliada. Editora Autores Associados, São Paulo, 2000.

NÓVOA, A. **Desafios do trabalho e formação docentes no século 21.** Evento ocorrido no dia 31 de maio de 2017, organizado pelo Sindicato dos Professores Municipais de Novo Hamburgo – SindprofNH.

NÓVOA, A. **Profissão Professor.** 2ª Ed. Porto: Porto Editora, 1995. NÓVOA, A. (Coord.). Formação de professores e profissão professor. In: NÓVOA, António. (Coord.). **Os Professores e a sua Formação.** Instituto de Inovação Educacional e autores, p.15-33. Lisboa, 1992.

PIMENTA, Selma G. **O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática?** 11ª ed. Editora Cortez, São Paulo, 2012.

ANEXO A

Os quadros 1 a 13 apresentam o perfil do profissional de acordo com os temas abordados na formação, área de atuação e competências específicas do campo de experiência para cada licenciatura.

Quadro 1: Licenciatura em Ciências Naturais

Carga Horária Mínima: 2800 horas	
Perfil do Profissional	<p>O Licenciado em Ciências Naturais é capacitado a atuar na educação básica, prioritariamente no Ensino Fundamental, como educador para a Ciência e para o meio ambiente. Ocupa-se com a formação e a disseminação do saber das Ciências Naturais nas diferentes instâncias sociais, na educação formal e por meio da educação informal. Deve apresentar domínio da Física, da Química e da Biologia, suas aplicações e desenvolvimento científico.</p>
Temas abordados na formação	<p>Fenômenos naturais (físicos, químicos e biológicos), seus princípios, teorias e fundamentos nas áreas clássicas e contemporâneas; equipamentos e processos tecnológicos relacionados às atividades de ensino e de pesquisa das Ciências Naturais; Matemática, Computação e afins; Psicologia da Educação; História da Educação; Filosofia da Educação; Sociologia da Educação; conteúdos e métodos de ensino em espaços formais e informais de educação científica para o exercício da docência e conhecimento da realidade de ensino local, regional e nacional.</p>
Área de atuação	<p>O Licenciado em Ciências Naturais pode atuar no sistema formal e informal de Ensino de Ciências na Educação Básica; pode atuar ainda com pesquisa de extensão; em locais como museus de ciência, zoológicos, hortos florestais ou afins; na análise e na elaboração de materiais didáticos.</p>

Quadro 2: Licenciatura em Física

Carga Horária Mínima: 2400 horas	
Perfil do Profissional	<p>O licenciado em Física, ou físico, é capacitado a atuar na Educação Básica, em ensino, pesquisa e extensão educacional. Ocupa-se com a formação e disseminação do saber da Física nas diversas instâncias sociais, na educação formal ou por meio da educação informal, em museus de ciências e afins, além de poder coordenar atividades de popularização da Física. É capaz de confeccionar materiais didáticos diversos para ensino-aprendizagem da Física. A partir de seus conteúdos contribui para qualidade de vida e, conseqüentemente, para o exercício crítico da cidadania.</p>
Temas abordados na formação	<p>Fenômenos Físicos: princípios, teorias e fundamentos clássicos e contemporâneos; Física; Estatística; Evolução dos Conceitos e da Filosofia da Física; Matemática; Computação; Didática; Instrumentação para o Ensino de Física; Elaboração e utilização de material didático da disciplina; Fundamentos de aprendizagem da Física; Concepções prévias de conceitos de Física de alunos; Ciências, Tecnologia e Sociedade.</p>
Área de atuação	<p>O licenciado em Física pode atuar no sistema formal e informal de ensino, nos níveis de Educação Básica; em Institutos de Pesquisa; na iniciativa privada, com processamento de dados, pesquisa e desenvolvimento industrial; em setores que envolvem conhecimentos interdisciplinares.</p>

Quadro 3: Licenciatura em Geografia

Carga Horária Mínima: 2400 horas	
Perfil do Profissional	O licenciado em Geografia, pode ministrar aulas de Geografia no Ensino Fundamental, séries finais e Ensino Médio. Realiza assessoria pedagógica na área de Geografia e está capacitado para desenvolver projetos de pesquisas em educação e ensino de Geografia. Atua ainda no reconhecimento, levantamento, planejamento e pesquisa nas áreas de geografia física e geografia humana, considerando ambiente urbano e rural, atinentes às questões ambientais; condições hidrológicas e fluviais; estudos de impactos ambientais; mapeamento e gerenciamento de informações geográficas.
Temas abordados na formação	História do pensamento geográfico; Climatologia; Geográfica da população; geologia; Teoria e metodologia da geografia; Cartografia; Geomorfologia; Geografia Agrária e Urbana; Biogeografia; Geografia Política; Geografia Regional – Brasil e Mundo; Geografia Econômica; Prática de ensino em Geografia; Prática de Pesquisa em Ensino de Geografia; Estrutura e funcionamento do Ensino Fundamental; Produção de material didático; Psicologia da Aprendizagem; Cartografia Escolar; Sociologia; Antropologia; Filosofia; Pedologia; Educação Brasileira; Sociedade e Natureza; Sociologia da Educação.
Área de atuação	O licenciado pode atuar na educação básica em escolas federais, estaduais, municipais e distritais; em escolas privadas, no Ensino Fundamental e Médio; em centros de formação não-formais e espaços de produção do conhecimento, como: museus e organizações não-governamentais em projetos de educação ambiental.

Quadro 4: Licenciatura em Informática.

Carga Horária Mínima: 2400 horas	
Perfil do Profissional	O licenciado em Informática ensina Ciências da Computação no nível médio e no profissional, assim como atua na formação de usuários de informática nas organizações e junto ao corpo docente das escolas no uso efetivo e adequado da informática na educação. É capaz de definir requisitos, especificar e avaliar programas e equipamentos para aplicação educacional, incluindo requisitos pedagógicos e de comunicação homem-computador, bem como definir requisitos e especificar sistemas de ensino de Educação a Distância. Administra laboratórios de informática em escolas e demais organizações.
Temas abordados na formação	Formação Pedagógica; Psicologia; Especificação de Programas; Arquitetura de Computadores; Inteligência Artificial; Interface Homem-Computador; Redes e Sistemas Distribuídos; Ambientes Virtuais de Aprendizagem; Matemática discreta; Lógica e Cálculo; Projeto e Teoria da Computação; Linguagens; Modelos; Reconhecedores e Interpretadores.
Área de atuação	O licenciado em Informática pode atuar no ensino de Ciências da Computação nas escolas e de informática nas organizações; em equipe interdisciplinar para o projeto e desenvolvimento de programas educacionais e de sistemas de controle de educação a distância.

Quadro 5: Licenciatura em Matemática.

Carga Horária Mínima: 2400 horas	
Perfil do Profissional	<p>O Licenciado em Matemática é profissional capacitado para atuar na educação básica e em cursos de formação de professores. Além de atuar diretamente na sala de aula, o licenciado pode trabalhar na elaboração de materiais didáticos voltados para o ensino de Matemática e desenvolver pesquisas no campo da Educação Matemática, aplica teorias matemáticas na resolução de problemas relacionados a diversas áreas do conhecimento nas quais o pensamento matemático se faz presente, como Física, Estatística, Biologia, Administração, Economia, Engenharia, entre outras. Além disso, o bacharel em Matemática pode desenvolver pesquisas tanto na área de Matemática Pura como na Aplicada.</p>
Temas abordados na formação	<p>Fundamentos de Análise, Álgebra e Geometria; Cálculo Diferencial e Integral; Álgebra Linear; Geometria Analítica; Física: Mecânica, Ondulatória, Termodinâmica, Eletromagnetismo, Óptica Física, Relatividade, Física Quântica; Recursos computacionais voltados ao ensino de Matemática; Estratégias didáticas para a transposição de conteúdos matemáticos para o contexto da sala de aula; História e Filosofia das Ciências Naturais e da Matemática; Teorias pedagógicas para o ensino e aprendizagem das Ciências Naturais e da Matemática; Relações entre Matemática e outras áreas do conhecimento, como Física, Biologia, Engenharia, Economia.</p>
Área de atuação	<p>O Licenciado em Matemática pode atuar em escolas que oferecem cursos de nível fundamental e médio; em editoras, institutos e órgãos públicos e privados que produzem e avaliam materiais didáticos; em organizações públicas ou privadas, institutos e agências de inteligência, que necessitem de profissionais capazes de desenvolver modelos matemáticos para resolver problemas nas mais diversas áreas do conhecimento.</p>

Quadro 6: Licenciatura em Química.

Carga Horária Mínima: 2400 horas	
Perfil do Profissional	<p>O Licenciado em Química é profissional habilitado ao exercício do magistério na educação básica. Pode atuar na área de análises químicas e controle de qualidade, quer no desenvolvimento de novos métodos analíticos, quer na operação de equipamentos. Pode também se dedicar à pesquisa acadêmica, que visa a geração de novos conhecimentos, materiais didáticos e metodologias. Pode atuar nas diversas fases da produção industrial, em atividades que englobam: a supervisão da fabricação de produtos para o mercado consumidor doméstico (detergentes, cosméticos, outros), de insumos agrícolas (fertilizantes e defensivos), insumos industriais (corantes, estabilizantes, conservantes, aromatizantes e aditivos em geral para conferir propriedades específicas a certos produtos ou materiais), matérias-primas (solventes, plásticos, borrachas e produtos químicos em geral); o controle de qualidade de matérias-primas e produtos para que os produtos finais atinjam as especificações impostas pelo mercado ou pelos órgãos oficiais de controle sanitário; o tratamento de efluentes industriais, visando a proteção do meio ambiente e o reaproveitamento de subprodutos. Pode atuar também em outras áreas relacionadas aos processos produtivos.</p>
Temas abordados na formação	<p>Química Geral, Orgânica, Inorgânica e Analítica (Via Úmida e Instrumental); Físico-Química e Química Ambiental; Microbiologia; Processos Químicos Orgânicos e Inorgânicos; Processos Biológicos; Controle de Qualidade; Metrologia Química; Teoria e Prática Pedagógica de Ensino de Química.</p>
Área de atuação	<p>O Licenciado em Química pode atuar em instituições de ensino, incluindo as de Educação Básica, como professor; em indústrias químicas, petroquímicas, de alimentos e bebidas, de papel e celulose, de cerâmica, de fármacos, têxtil, de pigmentos e tintas, de plásticos e cimento; na área comercial, com vendas, representação e assistência técnica.</p>

Quadro 7: Licenciatura em Artes Visuais.

Carga Horária Mínima: 2400 horas	
Perfil do Profissional	<p>O Licenciado em Artes Visuais deve ser formado para a docência de Artes Visuais - em todos os níveis do ensino formal e não-formal, incluindo a elaboração de materiais pedagógicos. Deve, também, desenvolver a produção, a pesquisa, a crítica e a mediação artístico-cultural nas modalidades de arte pública, cerâmica, desenho, fotografia, história em quadrinhos, ilustração, <i>home page</i>, vídeo, holografia, escultura, gravura, mural, modelagem, grafite, <i>land art</i>, livro de artista, multimídia, instalação, objeto, performance, pintura, arte digital, teoria, história e crítica de artes visuais, entre outras.</p>
Temas abordados na formação	<p>Fundamentos do ensino-aprendizagem da arte; História da Arte; Estética; Educação inclusiva; Fundamentos da percepção, da criação e da reflexão sobre o fenômeno visual; Estudos e processos de interação com outras áreas do conhecimento; Elaboração, execução e avaliação de projetos no ensino de Arte - Artes Visuais.</p>
Área de atuação	<p>O Licenciado em Artes Visuais pode atuar na educação formal e não-formal, em escolas, em instituições artísticas, culturais, acadêmicas e em outros espaços que congreguem as diversas atividades inerentes às artes visuais e campos correlatos, em suas múltiplas manifestações. Atuar como artista-pesquisador no circuito da produção artística profissional e na formação qualificada de outros artistas.</p>

Quadro 8: Licenciatura em Dança.

Carga Horária Mínima: 2400 horas	
Perfil do Profissional	<p>O Licenciado em Dança é o artista-educador que relaciona teoria e prática pedagógica em seus aspectos críticos, reflexivos e conceituais. Inter-relaciona conteúdos históricos, estéticos, filosóficos, políticos, culturais e sociais em processos educacionais em dança. Domina competências específicas da dança e do ensino e os aplica na aprendizagem significativa da dança e no exercício da cidadania. Desenvolve atividades educacionais na dança em interação com outras linguagens artísticas e atua como agente cultural incentivador de atividades artísticas e de apreciação crítica e estética no meio sócio-político-educacional em que vive. Reflete criticamente sobre seu papel de educador na sociedade, propondo, inclusive, novas frentes de atuação artístico-educacional.</p>
Temas abordados na formação	<p>Educação e Pedagogia da Dança; Diversidade Cultural, Educacional e Estética; Improvisação e Composição Coreográfica; Técnicas e Criatividade em Dança; Diálogos entre Dança e outras Linguagens, Novas Tecnologias e as Diversas Manifestações Artísticas e Culturais; História, Filosofia, Cultura e Cinesiologia em suas Interfaces com a Dança.</p>
Área de atuação	<p>O Licenciado em Dança pode atuar na educação formal pública e privada; cursos livres em academias, estúdios, escolas de dança, companhias de dança profissionais, clubes, fundações, empresas, espaços públicos, organizações não-governamentais e outros; projetos de inclusão social e ações positivas diversificadas; atuação autônoma; na produção artística, como dançarino-intérprete-criador, coreógrafo, diretor artístico, dramaturgo, corpos de baile, casas e espaços alternativos de espetáculo, teatros e espaços de interação social, lazer e cultura; na produção cultural em produção, formação e difusão artística e cultural; instituições públicas e privadas; na construção do conhecimento, em pesquisas e estudos em dança e educação, em linguagem do movimento, em documentação e história da dança, novas tecnologias, estudos culturais, dentre outros.</p>

Quadro 9: Licenciatura em Música.

Carga Horária Mínima: 2400 horas	
Perfil do Profissional	<p>O Licenciado em Música atua no ensino de música, lecionando canto ou instrumentos musicais, em todos os níveis do ensino formal (Educação Básica) e não-formal (escolas especializadas). Poderá atuar ainda como intérprete solista, preparador vocal, bem como integrar grupos instrumentais diversos.</p>
Temas abordados na formação	<p>Didáticas e Métodos de Educação Musical; Legislação Educacional; Psicopedagogia Musical; Folclore Musical; Filosofia da Educação; Linguagem e Estruturação Musical (Análise, Harmonia e Contraponto); Percepção Musical; História da Música Universal e Brasileira; Acústica e Tecnologia; Fundamentos de Produção Cultural; Fundamentos da Pesquisa em Música; Estética e Filosofia da Música; Prática de Grupos Vocais e Instrumentais; Música de Câmara; Oficinas de Criatividade; Noções de LIBRAS; Estudo Técnico de Instrumento, Literatura e Repertório Específico; Interpretação (escolas e estilos); Técnicas de Palco e de Expressão Corporal; Prevenção de Lesões Causadas por Esforço Repetido e Disfunções de Postura; Saúde, Fisiologia e Técnica Vocal; Técnicas de Respiração e Postura; Dicção e Fonética; Literatura e Repertório do Canto; Declamação Lírica.</p>
Área de atuação	<p>O Licenciado em Música pode atuar na Educação Básica, em escolas especializadas ou diferentes contextos em que se desenvolvam atividades musicais; em pesquisa musicológica e pedagógica, a qual abrange os aspectos teóricos, práticos e interdisciplinares da música; como intérprete solista, preparador vocal ou integrante de grupos instrumentais atua em órgãos públicos ou privados, civis, militares ou religiosos.</p>

Quadro 10: Licenciatura em História.

Carga Horária Mínima: 2400 horas	
Perfil do Profissional	O Licenciado em História, ou Historiador, é o profissional que exerce o ofício de professor de História, sem abdicar, no entanto, do seu papel de pesquisador: leciona as disciplinas históricas na Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio), nas suas diversas modalidades (Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação Especial e Educação a Distância). Realiza pesquisas e investigações na área do ensino e aprendizagem histórica, escreve e produz livros e materiais didáticos, presta serviços de consultoria e assessoria a entidades públicas e privadas nos setores educacionais, científicos e culturais.
Temas abordados na formação	Teoria da História; História da Cultura; Geo-História; História Antiga Oriental e Ocidental; História Medieval; História Moderna; História Contemporânea; História do Brasil; História do Brasil Colonial; História do Brasil Império; História do Brasil República; História da Cultura e da Sociedade; Metodologia de Ensino da História; História da América Colonial; Pesquisa em História; Introdução aos Estudos Geográficos; Introdução aos Estudos Históricos; Sociologia; Antropologia; Filosofia da Educação; Psicologia da Aprendizagem; Didática.
Área de atuação	O Licenciado em História, ou Historiador, pode atuar em instituições de ensino públicas e privadas de educação fundamental e média; órgãos públicos, privados e organizações não governamentais ligadas à ciência, educação e cultura.

Quadro 11: Licenciatura em Língua Estrangeira.

Carga Horária Mínima: 2400 horas	
Perfil do Profissional	O Licenciado em Letras - Língua Estrangeira - é profissional formado para conhecer profundamente uma língua estrangeira moderna, é capaz de gerar e de difundir conhecimentos como professor de Ensino Fundamental e Médio. Atua como revisor, pesquisador, contribuindo para a demanda nacional e internacional. A base de formação em ensino de Língua Estrangeira não exclui o domínio da Língua Portuguesa, bem como as noções de Linguística e de Literatura que possibilitam o pensamento científico para o ensino e as atividades que requeiram a língua estrangeira como base, como a tradução.
Temas abordados na formação	Língua Estrangeira: compreensão e expressão oral e escrita. Conhecimentos sistêmicos nas disciplinas técnicas da Linguística: Semântica, Morfossintaxe, Sintaxe, Morfologia, Fonética e Fonologia, Literatura Inglesa e Norte-Americana, Línguas Clássicas. Teoria e Prática de Tradução e de Versão; Língua Portuguesa: compreensão e expressão oral e escrita.
Área de atuação	O Licenciado em Letras - Língua Estrangeira - pode atuar em instituições públicas e privadas de ensino, de diversos níveis; em editoras, meios de comunicação, consultorias, empresas de eventos, embaixadas, assessorias de comunicação, produtoras, fundações e instituições culturais, organizações governamentais e não-governamentais.

Quadro 12: Licenciatura em Língua Portuguesa.

Carga Horária Mínima: 2400 horas	
Perfil do Profissional	O Licenciado em Letras - Língua Portuguesa - atua no ensino e na pesquisa na área de linguagem, especificamente no estudo da Língua Portuguesa, compreendendo a estrutura e o funcionamento da Língua Portuguesa Vernácula do Brasil e as literaturas em Língua Portuguesa. Ele deve ser apto para trabalhar com produção, revisão e edição de textos. Deve dominar a linguagem oral e a escrita e ter facilidade para se comunicar, além de saber lidar com ferramentas e com práticas pedagógicas que permitam ensinar conteúdos para os Ensinos Fundamental e Médio.
Temas abordados na formação	Estudo da Linguagem e de suas variações; Língua Portuguesa; Línguas Clássicas; Línguas Estrangeiras Modernas; Filosofia da Linguagem; Teoria de Aquisição de Primeira e de Segunda Língua; Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); Produção e Revisão de Texto; Teoria Literária; Literatura Brasileira; Literaturas de Língua Portuguesa; Literaturas Clássicas; Literaturas Estrangeiras Modernas; Fundamentos e Crítica da Arte; Didática; Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa.
Área de atuação	O Licenciado em Letras - Língua Portuguesa - pode atuar em instituições de Ensino Fundamental e Médio, públicas e privadas, editoras, meios de comunicação, consultorias, empresas de eventos, embaixadas, assessorias de comunicação, organizações governamentais e não-governamentais.

Quadro 13: Licenciatura em Pedagogia.

Carga Horária Mínima: 2400 horas	
Perfil do Profissional	O Licenciado em Pedagogia, ou Pedagogo, atua como professor da Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos; nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de Serviços e de Apoio Escolar. Atua ainda como pesquisador na área educacional e gestor de processos educativos e da organização e no funcionamento de sistemas e de instituições de ensino.
Temas abordados na formação	Epistemologia da Educação; Filosofia da Educação; História da Educação; Antropologia da Educação; Sociologia da Educação; Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem; Fundamentos da Infância; Língua Portuguesa; Biologia da Educação; Didática; Pesquisa e Prática Pedagógica; Alfabetização e Letramento; Conteúdos e Métodos: da Educação Infantil, da Educação de Jovens e Adultos, do Ensino da Língua Portuguesa, da Matemática, da História, da Geografia, das Ciências, das Artes e da Educação Física; Organização do Trabalho Docente; Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); Teoria e Prática de Currículo; Políticas Educacionais; Relações Humanas; Gestão Educacional e Escolar; Planejamento Educacional e de Ensino; Avaliação Educacional e de Ensino; Educação e Tecnologias; Literatura Infante-Juvenil; Educação Inclusiva.
Área de atuação	O Licenciado em Pedagogia, ou Pedagogo, pode atuar em creches e escolas; em sistemas de ensino e em projetos desenvolvidos em instituições não-escolares, como organizações não-governamentais, empresas, hospitais, movimentos sociais, associações, clubes e em outros espaços educativos.

CONCLUSÃO

As duas últimas décadas foram de grandes mudanças na sociedade. Destaca-se o avanço científico e o acesso às novas tecnologias da população, que trouxeram diferentes sentidos ao conhecimento e a compreensão dos problemas globais e fundamentais, que em nada se identifica com o pensamento simplista e distancia-se dos verdadeiros propósitos da educação. Torna-se necessário, portanto, que a escola se prepare para estas reflexões, levando estas discussões para os administradores públicos, com demasiada urgência na formação de professores que são atores e construtores na identidade das relações humanas.

Em busca da educação de qualidade, onde o aluno é o sujeito da ação, diferentes linguagens e oportunidades oferecidas, memórias marcantes e ricas experiências, espaço de convivência e territórios ocupados como potencial em educação; estamos falando da Educação Integral na perspectiva de um projeto de sociedade, busca-se por novos arranjos de tempos, de espaços, de sujeitos, visando a atuação do estudante como cidadão e transformador na sua realidade na prática da autonomia, esclarecido e liberto para fazer inteligentes escolhas para a vida, possíveis ao rompimento de uma estrutura que reforça desigualdades sociais.

Que privilégio ter mais tempo na jornada escolar para desenvolver tudo isto!

A abordagem deve ser atual, a pedagogia é "coadjuvante do processo de humanização" (PIMENTA, 2012, p. 61), com toda a complexidade no pensamento exigido na educação no tempo que se chama hoje, para enfrentamento das incertezas de futuras descobertas, no constante aprendizado da compreensão, buscando produzir metanóia, neutralizando os preconceitos e demais formas de discriminação, levando ao desenvolvimento da ética global nas diversas dimensões.

Compilando os dados levantados pela pesquisa e considerando a prática vivenciada nos anos de atuação no PET, alguns aspectos foram considerados relevantes e legitimaram as constatações do estudo, sendo apresentados por:

- I. Empreender a exigência mínima da formação na Educação Básica para os Educadores e a Pedagogia para os coordenadores foi um movimento

importante, porém insuficiente para adequação nos parâmetros para avanço na qualidade do atendimento desta política educacional; o próximo passo para efetivar novas propostas não pode aguardar por mais uma década;

- II. O estabelecimento de vínculo entre os professores (ensino regular e atividade complementar), equipe gestora e demais profissionais da comunidade escolar, torna-se essencial no atendimento dos estudantes na concepção ampliada de currículo, por meio do processo reflexivo sistematizados sobre as ações educativas; não houve relato pelos sujeitos da pesquisa de inferências realizadas nesse sentido; indaga-se ainda quantas contribuições são deixadas na produção de projetos integrativos elaborados para conduzir o PPP no trabalho com o mesmo grupo de alunos;
- III. A nova modalidade de contratação dos Educadores para atuação na jornada ampliada dos alunos, por meio da subvenção da Prefeitura Municipal para administração das Organizações Sociais, na constatação de compartilhamento dos mesmos espaços educativo, evidencia a inserção de profissionais que apresentam experiências e formação distintas das legítimas para a função.

A estrutura dos trabalhos pedagógicos devem contemplar as distinções de todos e de cada um ao pensar nas possibilidades de adaptação de currículos de maneira minuciosa e atenta aos interesses locais com prioridade de equidade relativos, inclusive à recursos e conteúdo, no combate às diferenças sociais e evidentes condições de acesso ao ensino e, portanto, ampliação às desigualdades, diferente da “pedagogia” que encontramos, onde para o andamento das rotinas do núcleo e desenvolvimento parcial das propostas da Secretaria Municipal de Educação aparece uma convenção pautada nas necessidades locais apresentadas, adestrada pelos profissionais atuantes do Projeto.

Espera-se que haja habilitação e formação que capacite os sujeitos para determinada função, para o exercício da reflexão sobre a ação, inferências no planejamento coletivo e individual, potenciais inerentes para o desenvolvimento satisfatório dos trabalhos pedagógicos inspirados na Educação Integral.

Para tanto, investir para o conhecimento e desenvolvimento de capacidades, afirmando potencialidades, significa profissionalizar o fazer para a construção coletiva, na tomada de decisões de um projeto de características peculiares. Compartilhar saberes e experiências para promover concreta influência dentro de um trabalho pedagógico democraticamente sistematizado, é o que se almeja para os profissionais, dispendo como ponto de partida a formação base, acadêmica e estagiada.

O desafio não só acadêmico, mas também encontrar profissionais formados para contratação que aceitem ser remunerados da maneira proposta para os períodos de trabalho. A Educação proposta é peculiar na amplitude que se constitui. Portanto, necessita-se juntamente que apresentem habilidades e capacitação para romper com os isolamentos entre a educação formal e não formal, isto é, ensino institucional e saberes comunitários, contribuindo com a educação para a prática social, que contempla a humanização do indivíduo, fazê-lo participante da civilização e construtor do seu aperfeiçoamento.

A Educação Integral é o que nos impulsiona como pessoas, cidadãos, professores, educadores, gestores, pais, mães... Para nós da docência, considero sermos os angustiados dos dias de hoje, sabendo o quanto há para ser feito. E apesar do pouco impacto visto instantaneamente, por muitas vezes não reconhecidos, nem contemplando o fruto e a colheita, não deixamos de arar a terra e lançar a semente. Nem por isso nos distanciamos do caminho das ações que consideramos transformadoras, oportunizadoras, exploradoras na condução dos estudantes à uma educação de qualidade, seja qual for a realidade, para todos que estão sob o nosso "guarda-chuva".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, L. R. **Cognição, corpo e afeto**. Revista Educação: História da Pedagogia – Henri Wallon. São Paulo: Editora Segmentos. 2010.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: desafios contemporâneos. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pesquisa em Educação Ambiental, vol. 1, n.1 – pp. 43-57, 2006. Disponível em: ><http://www.revistas.usp.br/pea/article/view/30008>. Acesso em: 25 nov. 2020.

_____. **A produção acadêmica sobre formação de professores**: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. Formação Docente, v.01, n.01, p.41-56, Belo Horizonte, 2009. Disponível em ><http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>< Acesso em: 15 dez. 2020.

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

_____. **Currículo, Território em disputa**. Petrópolis. RJ: Vozes, 2013.

_____. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 8ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

AUSUBEL, D. P. **Psicologia educativa**: um ponto de vista cognoscitivo. Traducción al español de Roberto Helier D., de la primera edición de Educational psychology: a cognitive view. Editorial Trillas, México, 1976.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro Interamericana, 1980.

AZEVEDO, F. **A reconstrução educacional no Brasil ao povo e ao governo**: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Cia. Editora Nacional, São Paulo, 1932.

AZEVEDO, J. M. L. O Estado a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica. In: FERREIRA, N. S. C. Ferreira e AGUIAR, M. da S. (Org.) **Gestão da educação**: Impasses perspectivas e compromisso. Cortez Editora, São Paulo, 2008.

BACCON, C. M.. **Formação de professores de matemática**: reflexões sobre as concepções de aprender e ensinar. XANDED Sul, Florianópolis, 2014.

BRANCO, V.. **O desafio da construção da educação integral**: formação continuada de professores alfabetizadores do município de Porecatu – Paraná. Tese (doutorado) Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009.

BRANDÃO, C. R. O outro ao meu lado. In: MOLL, J. (Org.) **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. p. 46-71. Editora Penso, Porto Alegre, 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** *Plano Nacional de Educação – PNE*. Disponível em >http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm< Acesso em: 18 jun. 2020.

BRASIL. (jan 2001). **Lei nº 010172 , de 9 de janeiro de 2001.** *Plano Nacional de Educação – PNE*. Disponível em >
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 18 dez. 2020.

BRASIL. (dez 1996). **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** *Diretrizes e bases da educação*. Disponível em
>http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm < Acesso em dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Brasília, 2017. Disponível em >
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf < Acesso em dez. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** *Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral.* Brasília, 2013. Disponível em >
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192< Acesso em dez. 2020.

BRASIL, **Rede de saberes mais educação:** pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas. 1ª ed. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

CALÇADA-KOHATSU, M. de C. **A escola de tempo integral no município de Santos: elo entre sujeitos e saberes.** Dissertação (Mestrado em práticas docentes no ensino fundamental) - Universidade Metropolitana de Santos, Santos, 2017.

Carta Cidades Educadoras. **Declaração de Barcelona (1990).** Disponível em >
<https://cidadeseeducadoras.org.br/wp-content/uploads/2016/06/carta-cidades-educadoras-barcelona.pdf><. Acesso em: 11 mar. 2019.

CASTRO, J. M; REGATTIERI, M. (org.) **Interação escolar família:** subsídios para a práticas escolares. Brasília: UNESCO; MEC, 2010. Disponível em:
>http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/biblioteca/escola_familia_final.pdf< Acesso em: 15 ago. 2019.

CAVALIERE, A.M. Escolas públicas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. In: CAVALIERE, A.M.; COELHO, L.M.C. **Educação brasileira em tempo integral**, p. 93-111. Petrópolis, 2002.

_____ Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educ. Soc. Campinas**, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. Campinas, 2002.

_____ Quantidade e racionalidade do tempo de escola: debates no Brasil e no mundo. **Teias**, Rio de Janeiro, n. 6, jul./dez. 2002^a.

_____ **Escolas públicas de tempo integral: análise de uma experiência escolar**. Rio de Janeiro: UFRJ; FAPERJ, 2002b.

_____ Tempo de escola e qualidade na educação pública, **Educ. Soc.** Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007.

_____ Notas sobre o conceito de educação integral. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Rio de Janeiro: FAPERJ, p. 41-51, 2009.

_____ Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p.51-63, abr. 2009.

_____ Anísio Teixeira e a educação integral, **Paidéia**, vol.20, nº 46, May/Aug, Ribeirão Preto, 2010.

COUTINHO, C. N. O Estado brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo**. Editora Fiocruz, Rio de Janeiro, 2006.

DANTAS, H. Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon, em LA TAILLE, Y., DANTAS, H., OLIVEIRA, M. K. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. editora Summus, São Paulo, 1992.

DEL POZO, J. M. **El concepto de ciudad educadora, hoy**. En Asociación Internacional de Ciudades Educadoras: Educación y vida urbana, 20 años de Ciudades Educadoras. Ed. Eulàlia Bosch, Madrid, 2008. Disponível em ><https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2015/11/livro-20-anos-cidades-educadoras-PT.pdf>< Acesso em nov.2020

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo, Cortez, 1998.

DIAS, P. D. A., ROSIN, S. M. A afetividade na relação professor aluno e sua influência no processo de ensino e aprendizagem. Universidade Estadual de Maringá - Psicologia da Educação, **ANAIS** da Semana de Pedagogia da UEM. VI. 1, nº1. Maringá: UEM, 2012. Disponível em ><http://www.ppe.uem.br/semanadepedagogia/2012/pdf/T6/T6-001.pdf>< Acesso em: 10 abr. 2020.

FAZENDA, I. C. A.; Varella, A. M. R. S. **Gestão Educacional e Interdisciplinaridade: desafios e possibilidades**. São Paulo, 2017.

FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa**. 11. ed. Papyrus, Campinas, 1999.

FAZENDA, I. **Práticas Interdisciplinares na Escola**. 3^a edição Cortez, São Paulo, 1996.

FREINET, C. **As técnicas Freinet da escola moderna**. Trad. Silva Letra. 4ª ed., Estampa. Lisboa, 1975.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed., Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1987.

_____. **Educação e Mudança**. 30ª ed., Editora Paz e Terra. São Paulo, 1979.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, São Paulo, 2013.

GANDIN, D. **A posição do planejamento participativo entre as ferramentas de intervenção na realidade**. Currículo Sem Fronteiras, v.01, pp.81-95, Porto Alegre, 2001.

GATTI, B. A. **Grupo Focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Líber Livro, Brasília, 2005.

_____. **Formação de Professores e Carreira: problemas e movimentos de renovação**. 2ª Ed. Revista e Ampliada. Editora Autores Associados, São Paulo, 2000.

GIL, A. C. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 5ª Ed. Atlas, São Paulo, 2010.

GÓMEZ, A.I. Pérez; SACRISTÁN, J. Gimeno. **Compreender e transformar o ensino**. 4ª Ed. Artmed, Porto Alegre, 1998.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 2ª Ed. Cortez, São Paulo, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 8ª ed. Cortez, São Paulo, 2004.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. **Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. Psicologia da Educação, São Paulo, 20, p. 11-30, 1º sem. de 2005.

Memorial da Gestão da Educação Municipal em Santos - Secretaria de Educação - 2005 / 2012. Secretária Suely Maia - Prefeito João Paulo Tavares Papa. Disponível em ><https://issuu.com/phtres/docs/memorialseduc>< Acesso em: 17 mar. 2019.

MOLL, J. A Cidade Educadora como possibilidade: apontamentos. In: CONZATTI, M.; FLORES, M. L. R.; TOLEDO, L. (Orgs.). **Cidade Educadora: a experiência de Porto Alegre**. Cortez, p. 39-46, São Paulo, 2004.

_____. **Os tempos da vida nos tempos da escola**. Editora Penso, Porto Alegre, 2013.

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

_____ O PNE e a educação integral: Desafios da escola de tempo completo e formação integral. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 369-381, jul. /dez. 2014. Disponível em: ><http://www.esforce.org.br>< Acesso em: 15 de fev. 2020.

MAURÍCIO, L., V. Ampliação da jornada escolar: configurações próprias para diferentes contextos – Brasil e Europa. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.22, n. 85, p. 875-898, out. /dez. 2014. Disponível em > <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n85/v22n85a02.pdf>< Acesso em: 20 dez. 2020.

MORAES, A. C. **Aprendizagem da docência:** um estudo com professores do curso Pré-Vestibular da UFSCar. São Carlos, 2005, Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, SP.

MOREIRA, M. A. **O que é afinal aprendizagem significativa?** Instituto de Física-UFRGS, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2012.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Editora Bertrand Brasil, Rio de Janeiro, 2010.

_____ **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** UNESCO, Brasília, 2003.

NÓVOA, A. **Desafios do trabalho e formação docentes no século 21.** Evento ocorrido no dia 31 de maio de 2017, organizado pelo Sindicato dos Professores Municipais de Novo Hamburgo – SindprofNH.

_____ Profissão Professor. 2ª Ed. Porto: Porto Editora, 1995. NÓVOA, A. (Coord.). Formação de professores e profissão professor. In: NÓVOA, António. (Coord.). **Os Professores e a sua Formação.** Instituto de Inovação Educacional e autores, p.15-33. Lisboa, 1992.

PARENTE, C. C. M. D. Políticas de educação integral em tempo integral no estado de São Paulo: modelos e experiências. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, n 24, vol 11, 2017. Disponível em: ><https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/55513/34577>< Acesso em: 17 de fev. 2020.

PARO, V. H. **Escola de tempo integral:** desafio para o ensino público. Cortez Autores Associados, São Paulo, 1988.

_____ **Eleição de Diretores:** escola pública experimenta a democracia. 2ª. Editora Xamã; São Paulo, 2003.

_____. **Gestão democrática da escola pública**. 4ª ed., Editora Cortez, São Paulo, 2017.

PIMENTA, Selma G. **O estágio na formação de professores**: unidade teórica e prática? 11ª ed. Editora Cortez, São Paulo, 2012.

PINTO, L. M. S. M.; EWERTON, A. N.; SILVA, D. A. M. da.; FERREIRA, M. P. A.; ARÁUJO, L. R. M.; DALMAS, L. C.; PLAUTZ, M. C.; LOPES, A. M. S. O lazer e a intersectorialidade no funcionamento dos núcleos do PELC: fala dos gestores e agentes participantes da 2ª Reunião Nacional do PELC. In: PINTO, L. M. S. M. *et al.* (Org.). **Brincar, jogar, viver**. 2008. v. 1: Lazer e intersectorialidade com o PELC. Ministério do Esporte. Disponível em: http://arquivo.esporte.gov.br/arquivos/snelis/2016/Diretrizes/Diretriz_PELC_2016_atualizada.pdf. Acesso em: 10 dez. 2020.

REALI, A. M.; REYES, C. R. **Reflexões sobre o fazer docente**. Faculdade de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A.I. P. **Compreender e Transformar o Ensino**. Editora Artmed, Porto Alegre, 1998.

SALVADOR, C. C. *et al.* **Psicologia do ensino**. Artes Médicas, Porto Alegre, 2000.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42ª ed. Autores Associados, Campinas, 2012.

_____. **Política Educacional Brasileira**: limites e perspectivas. Revista de Educação, PUC - Campinas, Campinas, junho 2008.

SANTOS. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Programa Escola Total**: Monitoramento e Avaliação do Jornada Ampliada. Vol. 1 e 2. Santos, 2011, 2012.

SOUZA, E. S. de *et al.* **Sistema de Monitoramento & Avaliação dos Programas Esporte e Lazer da cidade e Segundo Tempo do Ministério de Esporte**. O Lutador, Belo Horizonte, 2010.

VARELLA, A.M. R. S. Fazenda, Japiassu e Morin, a confirmação de novos caminhos para a educação. **Revista ANEC**, nº 146., jan. de 2008 p.7-12. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/interdisciplinaridade/article/download>. Acesso em: 10 dez. 2020.

VERAS, R. S., FERREIRA, S. P. A. A afetividade na relação professor-aluno. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 38, p. 219-235, set./dez. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602010000300015&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 12 abr. 2020.

WALLON, H. **As origens do pensamento da criança**. Editora Manole, São Paulo, 1986.

ZACARIAS, A. P. G. **Dimensão da afetividade para o professor: perspectiva walloniana**. 2015. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo Escola de Enfermagem. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/7/7140/tde-03092015-143600/publico/Adriana_Peeira_Goncalves_Zacharias.pdf. Acesso em: 10 abr. 2020.