



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Professor Comunitário:

Saberes produzidos no âmbito da implantação do Programa Mais Educação no município de Jaguarão/RS

Agnaldo Mesquita de Lima Junior

Orientadora: Dr^a. Gionara Tauchen

Ficha catalográfica

L732p Lima Junior, Agnaldo Mesquita de.
Professor comunitário: saberes produzidos no âmbito da
implantação do Programa Mais Educação no município de
Jaguarão/RS / Agnaldo Mesquita de Lima Junior. – 2018.
88 p.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande
– FURG, Programa de Pós-graduação em Educação, Rio
Grande/RS, 2018.
Orientadora: Dr^a. Gionara Tauchen.

1. Educação Integral 2. Programa Mais Educação 3. Saberes
docentes I. Tauchen, Gionara II. Título.

CDU 371.3

AGNALDO MESQUITA DE LIMA JUNIOR

PROFESSOR COMUNITÁRIO:

Saberes produzidos no âmbito da implantação do Programa Mais Educação no município de Jaguarão/RS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Gionara Tauchen.

Rio Grande, 2018

RESUMO

Nesta dissertação buscamos investigar e compreender os saberes construídos pelos Professores Comunitários no contexto de implementação do Programa Mais Educação (PME) na rede municipal de Jaguarão/RS. Temos ainda como objetivos específicos: a) compreender a historicidade dos conceitos estruturantes do PME; b) compreender a concepção e as funções do Professor Comunitário no âmbito do PME; c) investigar os saberes e as necessidades formativas dos Professores Comunitários no âmbito da gestão do PME no município; e d) sugerir estratégias de formação e de qualificação para a gestão do PME ou de outra política de educação integral. A dissertação está organizada por artigos, os quais correspondem a cada um dos objetivos da pesquisa. Inicialmente um artigo qualitativo de cunho Hermenêutico, perpassando as principais experiências e vertentes teóricas de educação integral. Após, realizamos uma pesquisa do tipo Estado da arte, realizando um levantamento a partir do Banco de Teses e Dissertações da Capes das pesquisas que abordassem a figura do professor comunitário. Este artigo teve por objetivo compreender como se dava a atuação do Professor Comunitário junto ao PME. O terceiro e o quarto artigo, foram orientados por uma pesquisa qualitativa do tipo narrativa. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 06 sujeitos que atuaram na função de Professor Comunitários por pelo menos um ano. Com a realização dos artigos foi possível perceber o PME como uma importante experiência de educação integral. Nesse sentido, o Professor Comunitário representou um sujeito central para o planejamento, avaliação e desenvolvimento do referido programa. Assim, as experiências desses sujeitos no desenvolvimento de suas funções representam um movimento de produção de saberes. Além disso, a troca de experiência entre esses sujeitos possibilitou observar ainda um outro movimento: o de produção coletiva de saberes, denominada nesta dissertação como de "saber-fazer coletivo". Destacamos ainda a necessidade de novos estudos que abordem as questões relativas à educação integral e à produção coletiva de saberes como proposta de formação.

Palavras-Chave: Educação Integral; Programa Mais Educação; Saberes docentes

ABSTRACT

In this dissertation we seek to investigate and understand the knowledge built by Community Teachers in the context of the implementation of Programa Mais Educação (PME) in the municipal network of Jaguarão / RS. We also have specific objectives: a) to understand the historicity of the structuring concepts of PME; b) understand the design and functions of the Community Teacher in the SME field; c) investigate the knowledge and training needs of Community Teachers within the scope of SME management in the municipality; and d) suggest training and qualification strategies for SME management or another integral education policy. The dissertation is organized by articles, which correspond to each of the research objectives. To do so, we initially carried out a qualitative article with a Hermeneutical character, crossing the main theoretical experiences and aspects of integral education. Afterwards, we conducted a state-of-the-art research, conducting a survey from the Bank of Thesis and Dissertations of Capes of the research that approached the figure of the community teacher. This article aimed to understand how the Community Teacher worked with the PME. The third and fourth articles were guided by a qualitative research of the narrative type. Semi-structured interviews were conducted with six subjects who worked as Community Teachers for at least one year. With the realization of the articles it was possible to perceive the PME as an important experience of integral education. In this sense, the Community Teacher represented a central subject for the planning, evaluation and development of said program. Thus, the experiences of these subjects in the development of their functions represent a movement of knowledge production. Moreover, the exchange of experience between these subjects allowed us to observe yet another movement: the collective production of knowledge, termed in this dissertation as "collective know-how". We also emphasize the need for new studies that address the issues related to integral education and the collective production of knowledge as a training proposal.

KeyWords: Integral Education; Programa Mais Educação; Teacher knowledge.

SUMÁRIO

O AUTOR E A OBRA: AUTO APRESENTAÇÃO E APRESENTAÇÃO DO MODELO DE DISSERTAÇÃO	08
--	-----------

CAPÍTULO 1

DA EDUCAÇÃO INTEGRAL AO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: UM PANORAMA HISTÓRICO	14
1.1. Introdução	15
1.2. A Paideia grega e o desenvolvimento integral do homem	16
1.3. O conceito de <i>Bildung</i> alemã: o ideário iluminista de Educação Integral	18
1.4. A formação omnilateral como registro marxista de Educação Integral	19
1.5. A Educação Integral no Brasil e o Programa Mais Educação: confluências	21
1.5.1. Experiências de Educação Integral no Brasil	21
1.5.2. O Programa Mais Educação como indutor de uma política de Educação Integral	24
1.6. Considerações finais	29
Referências	31

CAPÍTULO 2

PROFESSOR COMUNITÁRIO: (RE) CONFIGURAÇÕES PROFISSIONAIS DA DOCÊNCIA	34
2.1. Introdução	34
2.2. Abordagem metodológica	37
2.3. Professor Comunitário: pesquisas elaboradas no período 2011-2015	40
2.4. Considerações finais	46
Referências	47

CAPÍTULO 3

A RESSIGNIFICAÇÃO DO SABER-FAZER NA EXPERIÊNCIA DOS PROFESSORES COMUNITÁRIOS DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	51
3.1. Introdução	52
3.2. Abordagem metodológica	52
3.3. O Professor Comunitário e as múltiplas relações: afetivas, intersubjetivas e do saber-fazer profissional	54
3.4. Considerações finais	61
Referências	63

CAPÍTULO 4

PROFESSOR COMUNITÁRIO: QUAL PERFIL DESEJADO? COMO DESENVOLVÊ-LO?	65
4.1. Introdução	66
4.2. Abordagem metodológica	69

4.3. Educação Integral e formação profissional: qual o perfil desejado? .	71
4.4. Desejos e necessidades formativas do Professor Comunitário do Programa Mais Educação	74
4.5. Consideração finais	78
Referências	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
REFERÊNCIAS	87
APÊNDICES.....	88

O AUTOR E A OBRA: AUTO APRESENTAÇÃO E APRESENTAÇÃO DO MODELO DE DISSERTAÇÃO

O ingresso no ensino superior, na maioria das vezes é sinônimo de transformação. Transformação para a família, que se vê com um novo horizonte de possibilidades aberto. Transformação para a sociedade, que se coloca a espera de um futuro profissional para suprir uma suposta necessidade. Porém, a maior transformação que ocorre no ingresso do ensino superior é interna, ocorre dentro do próprio indivíduo ingressante. Essa transformação se exacerba em um curso da área de ciências humanas. E se fortifica mais ainda ao se tratar de uma licenciatura. A responsabilidade é grande. O futuro profissional que agora se transforma, terá também a tarefa de transformar.

É dessa forma, com esse sentimento de transformação que ingressei no ano de 2011, no curso de licenciatura em Letras da Universidade Federal do Pampa – Unipampa – Campus Jaguarão. Cada oportunidade, desde o ingresso, foi abraçada, buscando aprender em cada momento, me tornei apaixonado. Apaixonado não por uma coisa ou por alguém, mais apaixonado sobretudo por um sonho, melhor dizendo, me enamorei por uma utopia.

Ainda no ano de 2011, tive a oportunidade de compor como bolsista o grupo Programa de Educação Tutorial - Pedagogia¹ (PET-Pedagogia), que naquele momento, tinha por foco de pesquisa o sucesso/fracasso escolar, com o objetivo de contribuir para a redução da evasão e retenção escolar. Ali iniciava minha trajetória como pesquisador. O interesse pela pesquisa me levava a buscar novos horizontes, e ainda no ano de 2011, iniciei, juntamente com o grupo PET-Pedagogia, os estudos sobre educação integral, tendo o Programa Mais Educação como base para esta pesquisa. Em cada leitura, em cada inserção no programa, conhecendo as rotinas, as propostas e os atores, em cada discussão em grupo, fui conhecendo mais de mim. Compreendendo minha própria história e me apaixonado mais pela utopia.

Essa utopia, que também já mobilizou Darcy Ribeiro, Anísio Teixeira, Leonel Brizola, alguns, dentre outros que também tinham esse sonho. De uma escola

¹ O Programa de Educação Tutorial (PET)-Pedagogia, da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)-campus/Jaguarão, atuava em atividades de pesquisa, ensino e extensão. Naquele momento, desenvolvia atividades que visavam a qualificação e o desenvolvimento de acadêmico, tendo como foco de pesquisa o sucesso/fracasso escolar dos alunos, contribuindo para a minimização/redução da evasão/retenção escolar (LIMA JUNIOR, 2015, p.39).

brasileira pública, de qualidade e que pudesse promover uma transformação na sociedade brasileira já tão assolada por diversos problemas sociais, econômicos e também educacionais.

Porém, mais do que a sensibilização pelas políticas que poderiam reger esse caminho para uma educação integral, me envolvi com as pessoas que de fato, fizeram valer e manter vivo o Programa Mais Educação (PME) em cada escola do Brasil. Ao conhecer os Professores Comunitários em visitas de rotina ao programa, em decorrência do grupo PET e do Grupo de Estudos em Educação Integral em Região de Fronteira (GEEIF)², me propus, como desafio, contribuir com o trabalho desses profissionais, que na esteira das ações do programa, se dedicam para transformar sua comunidade.

O primeiro passo tomado por mim foi o trabalho de conclusão de curso, denominado “Programa Mais Educação: as políticas e estratégias de formação continuada para/dos gestores de educação em tempo integral em escolas de periferia em Jaguarão-RS”, o qual buscava compreender a forma como os Professores Comunitários se articulavam para suprir carências de formação e qualificar sua atuação no PME. Com a elaboração desse trabalho, surgiram algumas questões, como a que me fez partir em busca do segundo passo.

No final do ano de 2015, me inscrevi no edital de seleção do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande. Meu objetivo, acima de tudo, seria dar visibilidade aos Professores Comunitários, atores que contribuem incessantemente para o desenvolvimento do PME nas escolas de Jaguarão. Nesse sentido, a partir de minhas primeiras orientações com a professora Dr. Gionara Tauchen, nos propomos a analisar os saberes construídos na prática dos Professores Comunitários do PME.

O PME foi instituído pelo Ministério da Educação (MEC) no ano de 2007, com o objetivo de ser o principal indutor das políticas de educação integral no Brasil, através do fomento às atividades socioeducativas no turno inverso ao do educando (BRASIL, 2007a).

Assim, o Programa Mais Educação se torna articulador de uma série de políticas de Estado, que apesar de terem na educação seu foco principal, não se

² Grupo de estudos induzido pelo grupo PET-Pedagogia, com o objetivo de propor debates e trocas de experiências a fim de qualificar/instrumentalizar os profissionais do PME no município. (LIMA JUNIOR, 2015, p.39)

encerram nela. Ministérios como o da saúde, esporte, cultura e desenvolvimento social “abraçam” o programa e passam a compor uma rede colaborativa visando à ampliação dos tempos e espaços escolares e, por consequência, a oferta de novas oportunidades educativas, objetivando uma formação mais completa possível para os alunos do programa. Moll (2012), chama a atenção ainda para a necessidade de, para além da ampliação dos tempos e espaços e da oferta de novas oportunidades, o programa modificar o processo de rotina escolar, ressignificando-o e articulando-o com o território, para que não ocorra o que a autora chama de “mais do mesmo”, ou seja, mais um turno do mesmo molde de educação.

As atividades do Programa, ocorriam em horário inverso ao do currículo regular do educando, visando atingir o mínimo de 7 horas diárias o tempo de permanência do aluno na escola. Para isso, o PME conta com o financiamento público através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)³, além de um plano de ações integrado entre o Ministério da Educação e o Ministério do Esporte, com o objetivo de fomentar a construção/adequação de quadras poliesportivas escolares e de outros ambientes físicos das escolas (BRASIL, 2007b).

Em âmbito local, para a gestão do programa, as secretarias competentes (municipais, estaduais ou distritais) disponibilizam um professor da própria escola para o acompanhamento, organização, gestão e articulação das ações do PME. Este profissional denominado Professor Comunitário deve atuar, preferencialmente, em 40 horas, ter um estreito vínculo com a comunidade escolar, conhecer as oportunidades formativas do bairro, a cultura da região e ter boa convivência com as famílias de seus alunos (BRASIL, 2011). É necessário chamar a atenção para este profissional, que deverá contar com a ajuda de outros atores, como educadores populares (oficineiros), estudantes universitários e agentes culturais da própria comunidade para a coordenação das atividades do programa (Moll, 2012). Na publicação do Ministério da Educação, Programa Mais Educação: Passo a passo, (2011), apresenta-se um possível perfil sobre o Professor Comunitário:

³ O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) destina recursos financeiros, em caráter suplementar, a escolas públicas da educação básica (e casos específicos) para uso em despesas de manutenção do prédio escolar e de suas instalações (hidráulicas, elétricas, sanitárias etc.); de material didático e pedagógico; e também para realização de pequenos investimentos, de modo a assegurar as condições de funcionamento da unidade de ensino, além de reforçar a participação social e a autogestão escolar. Os repasses são feitos anualmente, em duas parcelas iguais. (PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA, 2018).

Não há uma definição “fechada” sobre quem pode exercer a função de professor comunitário. Podemos apontar algumas características importantes. Sabe aquele professor solícito e com um forte vínculo com a comunidade escolar? Aquele que escuta os companheiros e estudantes, que busca o consenso e acredita no trabalho coletivo? [...] um professor assim tem um excelente perfil. (BRASIL, 2011, p.14).

Moll (2012) chama a atenção para o tema da formação inicial e continuada dos diversos profissionais, voltados ao trabalho com a educação integral. Ainda segundo esta autora, este é um tema imprescindível para a estruturação das políticas de educação integral. Uma vez que para a escolha do Professor Comunitário, não é observada a formação adequada ou a previsão de capacitações para tal função.

Isso não significa, porém, que esses profissionais não possuam, ou não possam vir a possuir, conhecimentos que utilizarão no desenvolvimento de suas funções. Tardiff (2012), afirma que:

O saber está a serviço do trabalho. Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas. (TARDIFF, 2012, p.17)

A partir desse contexto, cabe a compreensão sobre que saberes são constituintes dos sujeitos que assumem a função de Professor Comunitário, de forma que possa apontar para sugestões e qualificações da política adotada pelo PME.

Com base nesse cenário e considerações, a pesquisa desenvolvida buscou responder às seguintes questões: que saberes foram construídos pelos Professores Comunitários envolvidos na implementação do PME? Quais as suas percepções sobre os processos de gestão envolvidos na implementação do PME e que demandas formativas são decorrentes? Neste sentido, por meio desta pesquisa, temos a intenção de contribuir para o fortalecimento das experiências com educação integral no Brasil, além de proporcionar reflexões e considerações sobre a formação de um novo tipo de profissional da educação que surge no contexto da escola de tempo integral.

A pesquisa tem como objetivo geral investigar e compreender os saberes construídos pelos Professores Comunitários no contexto de implementação do PME na rede municipal de Jaguarão/RS e, como objetivos específicos: a) compreender a

historicidade dos conceitos estruturantes do PME; b) compreender a concepção e as funções do Professor Comunitário no âmbito do PME; c) investigar os saberes e as necessidades formativas dos Professores Comunitários no âmbito da gestão do PME no município; e d) sugerir estratégias de formação e de qualificação para a gestão do PME ou de outra política de educação integral.

Diante dessas considerações, a dissertação está organizada por artigos, os quais correspondem a cada um dos objetivos da pesquisa. Os artigos expressam a delimitação de cada uma das etapas da pesquisa que, no conjunto da dissertação, articulam-se em progressiva complexidade. Destarte, cabe dizer que, em alguns momentos, a repetição/recursão podem aparecer na escrita, dada a necessidade de contextualização e de abordagem dos conceitos-chave que transversalizam a pesquisa, bem como a compreensão do objeto de estudo.

Sendo assim, o primeiro artigo, **“Da educação integral ao Programa Mais Educação: Um panorama histórico”**, foi desenvolvido com o objetivo de buscar compreensões sobre os conceitos históricos estruturantes do PME. Para a realização desta pesquisa, realizamos um levantamento dos principais conceitos históricos de educação integral, partindo da ideia da Paideia grega, chegando até à política brasileira de educação integral, ancorada pelo PME, visando construir um panorama histórico.

O segundo artigo, **“Professor Comunitário: (re) configurações profissionais da docência”**, visa analisar teses e dissertações do período 2011-2015, buscando identificar como estas têm caracterizado a figura do Professor Comunitário. A pesquisa se configura como “Estado da Arte” (Ferreira, 2002), utilizando por instrumento de tratamento dos dados a “Análise de Conteúdo” (Moraes, 1999).

O terceiro artigo, **“A resignificação do saber-fazer na experiência dos Professores Comunitários do Programa Mais Educação”**, expressa os saberes e as necessidades formativas dos Professores Comunitários no âmbito da gestão do PME desenvolvido no município de Jaguarão, no estado do Rio Grande do Sul. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de caráter narrativo (Gibbs, 2009), utilizando os dados produzidos a partir de entrevista semiestruturada com 06 (seis) sujeitos que atuaram por um período maior que um ano como Professores Comunitários no PME.

O quarto artigo, **“Professor Comunitário: Qual perfil desejado? Como desenvolvê-lo?”**, objetivou investigar e compreender as demandas formativas dos

Professores Comunitários, a partir da narrativa dos docentes que atuaram no PME no município de Jaguarão/RS. Ainda, buscamos sugerir estratégias de formação e de qualificação para a gestão do PME ou de outra política de educação integral.

Para a realização da presente dissertação, foram contatados 12 (doze) Professores Comunitários, sendo que somente 6 (seis) tiveram interesse em participar da pesquisa. Todos os Professores Comunitários entrevistados eram do sexo feminino, com idade superior a 30 (trinta) anos e com pelo menos 5 (cinco) anos de trabalho. As entrevistas foram gravadas nos meses de outubro a novembro e posteriormente transcritas para auxiliar na elaboração dos artigos.

CAPÍTULO 1

DA EDUCAÇÃO INTEGRAL AO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: UM PANORAMA HISTÓRICO⁴

Resumo

A presente pesquisa surge com o intuito de compreender como se configura/configurou durante a história o conceito de educação integral, e como isso influenciou o delineamento do Programa Mais Educação. Assim, buscamos perpassar pelos ideários da Paideia grega, da concepção iluminista da *Bildung* e pelo registro marxista de formação omnilateral. Ainda, pretendemos realizar um breve levantamento sobre as experiências de educação integral no Brasil, até chegar ao Programa Mais Educação e a atual política brasileira de educação integral. A partir desse estudo, foi possível perceber que o conceito de educação integral ganha novas configurações com o passar de cada época, se impregnando de valores, buscando sempre uma formação mais completa para o ser humano.

Palavras-chave: Educação Integral, Programa Mais Educação, História da educação.

DE LA EDUCACIÓN INTEGRAL HASTA EL PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: UN PANORAMA HISTORICO

Resumen

La presente pesquisa surge con el intuito de comprender como se configura/configuró durante la historia el concepto de educación integral, y como eso influenció el delineamiento del Programa Mais Educação. Así, buscamos cruzar los idearios de la Paideia griega, de la concepción iluminista de *Bildung* y por el registro marxista de formación omnilateral. Aun pretendemos realizar un breve levantamiento sobre las experiencias de educación integral en el Brasil, hasta llegar al Programa Mais Educação y a la actual política brasileña de educación integral. A partir de ese estudio, fue posible percibir que el concepto de educación integral adquiere nuevas configuraciones con el pasar de cada época, se impregnando de valores, buscando siempre una formación más completa para el ser humano.

Palabras-clave: Educación Integral, Programa Mais Educação, Historia de la educación.

FROM INTEGRAL EDUCATION TO THE PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: A HISTORICAL PANORAMA

Abstract

The presente research comes up with the objective to understand as configure/configured during the history the concept of integral education, and how this concept has influenced in the design of the Programa Mais Educação. So, we look for pass through the ideas of the grek Paideia, to the illuminist conception of *Bildung*, and for the Marxist register to the omnilateral formation. Still, we pretend make a fast lifting, about the experiences of integral education in Brazil, until arrive in the Programa Mais Educação and the Brazilian policy of integral education. Starting of this study, was possible understand who the concept of integral education is won new configurations with the pass of the time, impregnating of values, seeking out always a formation more complete for the human being.

KeyWords: Integral Education, Programa Mais Educação, History of Education.

⁴ Artigo publicado no Volume 02, edição especial de dezembro de 2016 da revista RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade.

1.1. Introdução

A busca por uma formação de qualidade que possa contribuir com o desenvolvimento das dimensões humanas vem se destacando no debate educacional. No Brasil, algumas estratégias buscaram, ao longo do tempo, garantir aos estudantes uma formação mais ampla, quanto possível, e com a qualidade necessária para seu desenvolvimento. Podemos citar, neste contexto, o Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, popularmente denominado “Escolas-Parque”, pensado e concebido por Anísio Teixeira, ao longo de seu mandato como Secretário de Educação e Saúde do estado da Bahia, no ano de 1950, e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), desenvolvidos por Darcy Ribeiro e Leonel Brizola, em seus mandatos como vice-governador e governador do Estado do Rio de Janeiro, nos anos de 1983/1990. Dentre outras experiências, as supracitadas foram as que ancoraram, enquanto vanguarda, as experiências brasileiras de educação integral, conforme apontado pelo estudo de Chagas, Silva e Souza (2012). Essas experiências, não tiveram, no entanto, a continuidade para que pudessem se consolidar, no contexto educacional brasileiro, devido a questões econômicas e de cunho político/social.

A Constituição Federal de 1988 registra uma preocupação, tal como posto em seus artigos 205 e 206, em que se destaca a necessidade de uma formação integral nas escolas brasileiras. Essa intencionalidade é reforçada no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), nos artigos de 53, 57, 58 e 59, e da Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDB), no artigo 34. Estas proposições, decorrentes das políticas educacionais e dos diversos segmentos sociais, culminaram com a criação do Programa Mais Educação (PME), em abril de 2007, configurando-se como principal estratégia de indução à uma política de educação integral em território brasileiro. A construção desta política, também procede das compreensões de educação integral que se entrecruzam na história humana e convergem para o delineamento do referido Programa.

Nesse sentido, busca-se criar oportunidades, aos estudantes das escolas públicas brasileiras, para uma formação que contribua para o seu desenvolvimento integral, compreendendo o desenvolvimento das dimensões políticas, éticas, corpóreas, cognitivas, etc. Conforme ressaltado, observa-se que a partir de algumas concepções históricas de formação humana, como a Paideia Grega, a *Bildung*

Alemã, o modelo de formação Omnilateral de registro marxista, dentre outros, estão presentes na organização de algumas estratégias para o desenvolvimento desta política. Cabe ressaltar ainda, que a busca pela compreensão das diversas concepções de formação são de extrema importância para que se possa compreender a intencionalidade e as finalidades do PME. Assim, o presente trabalho objetiva compreender as diversas concepções de educação integral e como essas estão presentes na proposição do PME, além de perpassar as principais experiências de educação integral dirigidas no Brasil.

Orientada por este propósito, esta pesquisa foi desenvolvida por meio de abordagem metodológica qualitativa, de cunho hermenêutico, acreditando que “abrir novas possibilidades de reflexão é basicamente o desafio de uma abordagem hermenêutica” (HERMANN, 2002, p.29) e que, dessa forma, pretendemos ampliar as compreensões sobre o tema. Além disso, este trabalho se configura, segundo Gil (1987), quanto à sua natureza, como uma pesquisa básica, que pretende gerar conhecimentos que possam contribuir para o avanço dos estudos sobre o tema. Por fim, se caracteriza também como pesquisa bibliográfica e documental quanto a seus procedimentos, uma vez que, segundo Fonseca (2002 apud SILVEIRA E CÓRDOVA, 2009), se utiliza de bibliografias e outros documentos oficiais para as interpretações e compreensões do objeto de estudo.

1.2. A Paideia grega e o desenvolvimento integral do Homem

O conceito de uma educação integral surge em um período longínquo, na antiga Grécia, a partir da discussão da ideia de Paideia, que conforme posto por Coelho (2009), era a semente do que mais tarde seria denominado educação integral. Porém, Paideia não se referia apenas à educação, mas a um modelo de desenvolvimento de sociedade, pautada pelo respeito ético e ampliação de valores culturais da Grécia antiga. Aqui, entretanto, refere-se apenas ao modo educativo proposto naquele momento. Em “A República”, Platão designa Sócrates para pensar o desenvolvimento educativo do Estado a ser proposto. Este por sua vez, em diálogo com Adimanto, apresenta um programa educativo que buscava desenvolver o corpo e a alma através da ginástica e da música, onde seriam trabalhados aspectos éticos, culturais e sociais, através inicialmente de fábulas e posteriormente da música, uma vez que acreditava-se ser esta a entrada para a alma, além de

histórias que visassem contribuir para a formação das crianças. A partir do posto por Jaeger (1995), é possível perceber que o modelo de formação grego proposto, era revolucionário, uma vez que compreendia todo esforço humano quanto possível, tanto da comunidade quanto do indivíduo. Assim, o ideal de formação, naquela época “[...]manifesta-se na forma integral do homem, na sua conduta e comportamento exterior e na sua atitude interior” (JAEGER, 1995, p.24). Percebe-se então que a ideia de formação aqui posta vai além da pura transmissão de conhecimentos. Buscava-se levar em consideração a complexidade humana, em aspectos éticos, físicos, cognitivos e sociais. Ainda a partir das palavras do referido autor, podemos depreender o que seria o germe do modelo de educação proposto:

Colocar estes conhecimentos como força normativa a serviço da educação e formar por meio deles verdadeiros homens, como o oleiro modela a sua argila e o escultor as suas pedras, é uma idéia (sic) ousada e criadora que só podia amadurecer no espírito daquele povo artista e pensador. A mais alta obra de arte que o seu anelo se propôs foi a criação do homem vivo. Os gregos viram pela primeira vez que a educação tem de ser também um processo de construção consciente. Constituído de modo correto e sem falha, **nas mãos, nos pés e no espírito**. (JAEGER, 1995, p. 13, grifos nossos).

Cabe ressaltar, novamente, a referência às diversas esferas do ser: o espírito seria o desenvolvimento mental, com referências à conhecimentos culturais, artísticos, etc. Os pés em relação ao desenvolvimento físico, da corporeidade, esportiva, etc. Por fim, as mãos representariam o desenvolvimento para o trabalho.

Ainda, o modelo educacional proposto a partir da Paideia, versava em torno do conceito de *Arete*, que segundo Jaeger (1995) refere-se à uma unidade em todas as excelências (ou o mais próximo que se possa alcançar disso). Oliveira e Oliveira (2014) mostram ainda que a Paideia é o deslocamento de um homem individual, para um homem pautado no coletivo. Na obra platônica “O sofista”, no diálogo entre Sócrates e Teeteto, apresenta-se a ideia de educação como contraponto à tolice. Tolicia nesta concepção refere-se à ignorância de pensar ter conhecimento do desconhecido. Este conceito encontra-se intimamente ligado ao conceito de *Arete*, conforme posto em Jaeger (1995). Todo esforço educativo deveria convergir para o alcance da *Arete*, ou seja, para que se alcance um patamar de perfeição humana capaz de traduzir as dificuldades do espírito para que se aperfeiçoe o homem a partir de sua própria natureza.

Percebe-se assim que a premissa de formação integral posta em estudo na Grécia antiga, baseava-se, sobretudo, na formação ética e cultural do homem, porém em observância com as classes assumidas dentro do sistema social vigente. Ainda, nota-se o esforço de uma comunidade para a formação do indivíduo, e do indivíduo para formação da comunidade, através da colaboração física, artística ou intelectual.

1.3. O conceito de *Bildung* alemã: o ideário iluminista de Educação Integral

No início do século XVIII, a modernidade iniciava sua caminhada, a partir do período do Iluminismo, conhecido como Século das luzes. Nesse período, a filosofia alemã, buscava uma reformulação da ideia de Paideia, a partir de uma visão moderna, conforme posto em Flickinger (2009). Tal movimento de reformulação propunha um conceito de *Bildung do Homem* que, em linhas gerais, buscava uma formação que chegasse o mais próximo da força máxima humana, entendida como perfeição.

Acreditava-se que somente através da razão se chegaria a um conceito preciso da essência humana e, assim, à perfeição do ser. Immanuel Kant (1985) acreditava que o esclarecimento era a forma de se utilizar a razão em prol do alcance da instancia máxima do ser. Para isso, entretanto, segundo Kant, era necessário somente a liberdade: “Que, porém, um público se esclareça a si mesmo é perfeitamente possível; mais que isso, se lhe for dada a liberdade, é quase inevitável.” (KANT, 1985, p.102). Neste sentido, a autoformação, por meio da liberdade, compunha o conceito da *Bildung*. A razão era, portanto, a forma de alcance de um ser humano mais completo quanto possível.

Oliveira e Oliveira (2014) sintetizam assim a ideia da *Bildung*: “Processo de autoconhecimento, autocultivo espiritual, a *Bildung* é o movimento do uso crítico e construtivo da razão humana [...]” (OLIVEIRA e OLIVEIRA, 2014, p. 215). A partir do posto, é possível entender que a autonomia de formação, juntamente com a liberdade de escolha de atitudes e pensamentos, são os pilares principais da busca pela perfeição humana. Cabe ressaltar que o Estado e a sociedade assumem papéis de extrema importância para o desenvolvimento humano, uma vez que, conforme Flickinger (2009), são eles os responsáveis por dispor as condições necessárias para a realização da *Bildung*.

Isso dito mostra que uma das principais propostas do ideário de educação iluminista, assenta-se no entendimento de que o sujeito é preparado através do conhecimento para a vida livre em sociedade. Gadamer (1999) sintetiza a etimologia da *Bildung* como a “imagem” (*Bild*), somado ao processo de *Devir* (tornar-se, transformar-se) do homem, ou seja, compreendendo a *Bildung* como processo de tornar-se imagem ideal. Porém, sua realização como ideal é dependente de uma ética, alcançada somente através razão, ao ser efetivado enquanto membro de um Estado, configurando-se assim como homem completo, conforme posto em Nicolau (2013).

Em contraponto à ideia de formação grega, compreende-se a *Bildung* como processo de transformação humana pela razão, e não mais pela posição social assumida. Assim, é pressuposto o desenvolvimento do homem a partir de sua autonomia e da liberdade de escolhas e de pensamento, propondo, assim, uma autoformação ou uma transformação de si, convergindo para um ideal de homem, membro de uma sociedade e parte de um Estado. Para isso, faz-se necessário o esclarecimento⁵ crítico do conhecimento humano, uma vez que somente através dele se alcançaria a perfeição do ser. Nesse caso, a transformação do homem, poderia ser alcançada olhando para dentro do próprio homem.

1.4. A formação omnilateral como registro marxista de Educação Integral

Ainda que não abordasse diretamente em seus textos a questão educacional, Marx acreditava na educação como forma de superação da sociedade capitalista. Para Marx, a propriedade privada e a divisão social do trabalho impunha ao homem uma formação dita unilateral, uma vez que este modelo mantinha o sistema de prioridade do capital, privilegiando apenas um aspecto da formação, buscando perpetuar o sistema capitalista, conforme posto em Oliveira e Oliveira (2014).

Em contraponto a este modelo de formação, Marx propunha uma visão omnilateral da formação do homem, como forma de aproximação á uma completude alcançada pelo desenvolvimento de todas as capacidades do indivíduo. A omnilateralidade pode ser compreendida da seguinte forma:

⁵ Conforme Kant (1985), esclarecimento se refere à “[...] saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado.” (KANT, 1985, p.100). A menoridade, por sua vez, refere-se à incapacidade de fazer o uso de sua razão sem o direcionamento de outro homem.

[...] entendimento do homem como totalidade complexa, cujas dimensões, todas indistintamente, articulam-se e ganham sentido mais pleno em torno do eixo do trabalho produtivo. O Homem se autoconstrói na relação com a natureza, os demais seres [...] o ser humano está em processo de autoformação, de autoprodução. Portanto, o trabalho é central para a compreensão de todas as lateralidades humanas porque são processos de autoformação ou de autoprodução de si mesmo. (OLIVEIRA E OLIVEIRA, 2014, p.218-9).

Percebe-se aqui o papel central do trabalho para o autodesenvolvimento do indivíduo, aliado à educação. Segundo Marx e Engels (2011), esse seria o único modo de elevar o proletariado buscando a superação da classe burguesa, promovendo assim a extinção da separação do trabalho manual e do trabalho intelectual. Segundo Vasconcelos (2012), essa separação norteou os princípios educativos capitalistas, fragmentando sua estrutura e promovendo uma formação baseada na unilateralidade dos sujeitos.

Ainda em Marx e Engels (2011), são apresentadas as três distinções de educação, definidas pelas idades dos estudantes para o desenvolvimento de um programa educativo completo, aliando o trabalho fabril à manutenção de uma qualidade no ensino. As três subdivisões colocadas, são a educação intelectual, corporal e politécnica. A primeira, refere-se à conteúdos morais, éticos e humanitários, visando a formação de cidadãos que possam ir em contraponto à alienação produzida pelo sistema educacional. A segunda, corporal, são exercícios corporais promovendo cuidados à saúde do corpo. Por fim, a educação politécnica que irá propor a base de todo processo produtivo de trabalho e o conhecimento de ferramentas e técnicas de trabalho. Em Marx (2010), percebe-se também a crítica à formação unilateral e a necessidade de uma formação omnilateral para libertar o proletariado das amarras políticas impostas pelo capitalismo. A busca pela emancipação humana encontra centralidade na obra de Marx, encontrando o completo desenvolvimento humano como forma de humanizar a sociedade, melhorando a relação das pessoas consigo mesmas e com o próximo. Marx (2011) acredita que somente confiando no ensino público, poderá emancipar a sociedade, através da libertação intelectual e desenvolvimento da consciência social.

Em linhas gerais, pode-se afirmar que a concepção marxista, voltada para a educação integral, volvia-se para uma formação mais humanizada, buscando alcançar os diversos campos de desenvolvimento humano, visando a emancipação

dos sujeitos através da politecnicidade para que se possa superar o sistema capitalista e promover uma formação omnilateral.

1.5. A Educação Integral no Brasil e o Programa Mais Educação: confluências

1.5.1. Experiências de Educação Integral no Brasil

A educação integral é um tema antigo de certa forma enraizado na cultura escolar da elite brasileira. A prova de tal afirmação pode ser confrontada a partir do seguinte trecho:

Os colégios jesuíticos do período colonial eram de tempo integral: os colégios e liceus onde estudava a elite imperial eram também de tempo integral, e, na maioria das vezes, internatos; o mesmo pode-se dizer dos grandes colégios da república, dirigidos por ordens religiosas ou empresários laicos. Nas últimas décadas, à medida que as unidades escolares tiveram de comportar um número crescente de alunos [...], a atividade escolar propriamente dita passou a concentrar-se em um único turno [...]. Mas os alunos oriundos desse meio social continuaram a ter educação integral, recebendo no chamado contraturno, formação complementar na própria escola ou em outros espaços culturais, esportivos ou científicos. (GIOLO, 2012, p.94).

Porém, o debate sobre a educação integral no Brasil assume caráter público como reflexo do movimento da Escola Nova, surgido no final do século XIX e início do século XX. Tal movimento ecoou como um grito por uma educação pública de qualidade e igualitária para todos os segmentos da sociedade, incorporando em sua concepção um ideário de vida em comunidade, que pudesse desenvolver a sociedade como um todo por meio de uma formação mais completa quanto possível para seus estudantes. Como registro histórico deste movimento, em 1932, é desenvolvido o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Esse documento, assinado por diversos pensadores, buscava sintetizar o ideário de uma escola pública que abarcasse em sua concepção as mais diversas formas de desenvolvimento do homem, em uma escola que tivesse como objetivo “[...] ‘dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento’, de acordo com uma certa concepção do mundo.” (AZEVEDO et al., 2010, p. 40). Além disso, o manifesto apontava ainda para a educação como força principal para o desenvolvimento da Nação, apontando assim para um discurso da salvacionista sobre as políticas educacionais.

Os reflexos do movimento e do Manifesto ecoaram nas décadas posteriores. Exemplo disso é o desenvolvimento das escolas-parque (Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro) pensadas por Anísio Teixeira na década de 1950, que tinham por objetivo alavancar o desenvolvimento do país e desenvolver sua economia através da educação. Segundo Chagas, Silva e Souza (2012), este projeto propunha uma educação que pudesse promover integração entre a escola e a sociedade e que objetivasse a mudança social na vida dos estudantes provenientes das classes mais populares. Os ideários do programa político de educação integral não tiveram, entretanto, a continuidade necessária, em virtude do golpe político/militar que assolou a nação e engavetou diversos projetos importantes para a educação, dentre eles os projetos de uma educação integral para os estudantes das escolas públicas brasileiras.

Somente na década de 1980, retomam-se as discussões sobre uma escola pública que pudesse abarcar uma visão mais ampla da complexidade da formação humana, ampliando os horizontes formativos de seus estudantes. No governo de Leonel Brizola no Estado do Rio de Janeiro (1983-1987), foram implantados os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs). Com arquitetura de Oscar Niemeyer, que contribuía para a criação de uma identidade escolar além de estar totalmente pensado para o desenvolvimento das atividades escolares em tempo integral. A programação pedagógica dos CIEPs contava com um programa completo de leitura e escrita, além de matemática e aritmética com as mais diversas contribuições das ciências sociais, filosofia, artes e esportes. Além disso, houve ainda a preocupação com a saúde dos estudantes, uma vez que a escola incluía em sua execução um gabinete médico e odontológico, um amplo refeitório para a realização da alimentação e quadras poliesportivas para a realização de atividades físicas regulares, conforme pode-se verificar em Klein (2012).

Nos anos seguintes, o governo de Fernando Collor manteve o projeto dos CIEPs, porém alterou seu nome para Centro integrado de Atendimento à Criança (CIACs), e tinha um viés mais assistencialista que seu antecessor. Com o *impeachment* de Collor, Itamar Franco assume o governo e mantém a ênfase nos projetos, porém com nova nomenclatura, novamente, passando a ser denominado Centro de Atenção Integrada à Criança (CAICs).

No ano de 1988, a promulgação da Constituição Federativa do Brasil apontava alguns pontos importantes que faziam referências às políticas de educação integral, conforme visto em seu artigo de nº 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao **pleno desenvolvimento da pessoa**, seu preparo para o exercício da **cidadania** e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p.121, grifos nosso).

Nesse sentido, percebe-se contemplado neste artigo uma formação integral ao educando, tal qual proposta pela Paideia grega, visando o pleno exercício de seus direitos como cidadão. Também, percebe-se o ideário do registro omnilateral ao propor qualificação para o trabalho. Além disso, busca incentivar participação da sociedade em geral no desenvolvimento da educação, resgatando o ideário escolanovista de educação comunitária voltada para o desenvolvimento da cidadania. Tal ponto encontra-se ratificado também no Artigo 206 da Constituição ao garantir:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de idéias [sic] e de concepções pedagógicas. (BRASIL, 1988, p.121).

Essas proposições remetem ao ideário iluminista da *Bildung* ao propor a liberdade de desenvolvimento do ser, com as condições adequadas para que se alcance o esclarecimento.

Em 1990, com o delineamento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)⁶, houve proposições para assegurar uma formação mais completa às crianças e adolescentes. Logo no art. 03 do ECA, percebe-se indícios dessas proposições:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, 1990, p.01).

Uma vez que este documento é uma importante forma de assegurar os direitos das crianças e adolescentes (principalmente em idade escolar), percebe-se

⁶ Regulado pela Lei 8.069, de 13 de julho de 1990.

o interesse do Estado brasileiro em assegurar uma formação integral aos seus estudantes, observando a importância desta para o desenvolvimento da sociedade.

No ano de 1996, após oito anos de debate, promulga-se a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Lei n. 9.394/96. Nesta, aparecem algumas referências ao desenvolvimento integral dos estudantes, a exemplo do Art. 29:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996, p.12)

Novamente, tem-se a ideia de um desenvolvimento integral, tal como posto na Paideia grega, além de também referir-se à educação comunitária escolanovista. Já no Ensino Médio, temos, talvez, orientações mais próximas das concepções de *Bildung* iluminista e de formação omnilateral marxista, pois no Art. 35 expressa-se o objetivo de desenvolver o estudante para o trabalho, com capacidade de adaptação para os diversos contextos sociais e de trabalho. Já no inciso terceiro, busca-se o “[...] aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.” (BRASIL, 1996, p.14). Tal como as propostas iluministas, a autonomia de aprendizagem e o desenvolvimento do pensamento crítico e intelectual como forma de preparo para a vida livre na sociedade.

1.5.2. O Programa Mais Educação como indutor de uma política de Educação Integral

Após esta caminhada, em 2007, é divulgado através do decreto 6.094, de 24 de abril de 2007, o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, que visava integrar estados, municípios e federação junto à comunidade escolar, com o intuito de melhorar a qualidade da educação pública brasileira. Neste documento, inicia o delineamento de uma política, que dentre outros pontos, visava desenvolver uma estratégia de indução a uma política de implantação progressiva da educação integral em território brasileiro. Dentre várias proposições, este documento intenciona:

[...] VIII - valorizar a formação ética, artística e a educação física; [...] XXVI - transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar; [...] XVII - firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas; [...]. (BRASIL, 2007a, p.01).

No mesmo período é publica a Portaria interministerial 17, de 24 de abril de 2007. Este Documento, conforme dito em sua composição, visa instituir o Programa Mais Educação (PME), que por sua vez, tem por objetivo “[...] fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio de atividades socioeducativas no contraturno escolar.” (BRASIL, 2007b. p.01). Nesse sentido, o referido Programa buscava ser instrumento de realização das propostas contidas no Plano de Metas citado anteriormente, e para isso, contava com a parceria de outros ministérios, como do desenvolvimento social e combate à fome, esporte e cultura, além de outras ações de outros Ministérios que porventura viessem a somar com o desenvolvimento do Programa, além da colaboração também de estados e municípios, configurando-se assim como política intersetorial de desenvolvimento da educação. Essa intersetorialidade é de extrema importância para o delineamento do programa, que ainda estava em processo de discussão e construção. Ao observar as experiências anteriores, foi apontada a imprescindibilidade de articulação de outras políticas para que se possa conceber uma política de educação integral que pudesse fortalecer a atuação das escolas públicas brasileiras, conforme destacado na cartilha de orientações sobre o PME (BRASIL, 2009a).

Entretanto, apesar de sua criação se dar no ano de 2007, somente em 2010, com a publicação do Decreto 7.083, os horizontes e objetivos do PME são ampliados, com disposições sobre orçamento de financiamento, políticas de gestão, responsabilidades, organização, avaliação e estrutura que seriam os norteadores de desenvolvimento da política de educação integral. Nesse documento, são apresentados como objetivo do PME as seguintes proposições:

I formular política nacional de educação básica em tempo integral; II promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais; III favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades; IV disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral; e V convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre

escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto políticopedagógico (sic) de educação integral. (BRASIL, 2010, p. 01-02).

Ainda no bojo das discussões referentes ao PME, em 2009, o MEC, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) lança a Série Mais Educação, com uma trilogia de textos⁷ voltada para o aporte teórico e embasamento conceitual, necessários para a implantação do PME. Esses textos propunham induzir um amplo debate sobre a inserção de novas estratégias colaborativas que contribuíssem para o desenvolvimento da escola pública e superação de dificuldades históricas presentes no campo da educação brasileira.

O PME passou nesse contexto a ser orientador da política de educação integral no Brasil. Sua caracterização se dá pela estreita relação entre espaços e tempos como elementos fundamentais para qualificar estratégias educativas que visem uma educação integral. Assim, o PME surge, tal como posto em Brasil (2009a), “como uma perspectiva capaz de re-significar os tempos e os espaços escolares”. (BRASIL, 2009 a, p.18)

O programa segundo o seu decreto de regulamentação tem por finalidade “[...] a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens.” (BRASIL, 2010, p.01), o que irá configurar o tempo integral, caracterizado pela predominância de pelo menos 7 horas diárias durante o período letivo. A esse respeito Arroyo explica que:

[...] porque cresceu nas últimas décadas a consciência social do direito à educação e à escola entre os setores populares, cresceu também a consciência de que o tempo de escola em nossa tradição é muito curto. O direito à educação levou ao direito a mais educação e a mais tempo de escola. (ARROYO, 2012, p.33).

As escolas públicas brasileiras, historicamente, se configuraram como um espaço espremido da rotina de crianças e jovens, conforme Giolo (2012). Ainda, segundo o autor as escolas foram organizadas pobre e deficientemente para alfabetizar e entregar seus alunos para o mundo do trabalho, em detrimento da atividade intelectual. Nesse sentido, é notório que para se alcançar novas possibilidades de formação, uma escola de apenas quatro horas seria insuficiente.

⁷ O primeiro denominado Gestão Intersetorial do Território, o segundo intitulado Educação Integral: texto referencia para o debate nacional, e o último Rede de Saberes Mais Educação: Pressupostos pedagógicos para projetos pedagógicos de educação integral.

Porém, “[...] de nada adiantará esticar a corda do tempo [...].” (BRASIL, 2009a, p.18) se isso não se configurar como estratégias de diferenciação do modelo habitual de educação. Arroyo (2012) também analisa que uma dose do turno atual da escola pública já resulta em condenações para nossas crianças e adolescentes, através de reprovações, repetências, evasões e outros problemas provenientes do ambiente escolar, nesse caso, “[...] mais uma dose do mesmo turno será insuportável.” (ARROYO, 2012, p.33).

Ao referir-se ao espaço, a política brasileira expressa que

[...] os **espaços** são os lugares disponíveis e potencializadores da aprendizagem. Lugares onde se encontram os objetos de conhecimento seja no âmbito da cidade ou no campo. Locais que são ocupados pelos sujeitos, produzindo uma ambiência educativa. (BRASIL, 2009c, p.21, grifo do autor).

Apesar de o espaço físico escolar ser restrito, é importante que se conceba qualquer espaço público da comunidade como detentor de possibilidades de formação para os estudantes. Para isso, é necessário que se transforme o espaço da comunidade em lugar de aprendizagem. Neste sentido, Cunha aponta que:

A dimensão humana é que pode transformar o espaço em lugar. O lugar se constitui quando atribuí-mos sentido aos espaços, ou seja, reconhecemos a sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades. (CUNHA, 2008, p.184).

Com a transformação do espaço em lugar, abre-se a possibilidade de construção de um território. Ainda em Cunha (2008), tem-se a ideia de território como ocupação de lugar, imbuído de intencionalidades e disputas de sentidos. Assim, um território educativo se constitui a partir de ideias, percepções e aprendizagens de seus sujeitos.

Nesse sentido, o PME em seu aporte legal, traz dentro de seus princípios a seguinte proposição:

II a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas; [...] V o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares, incluindo a acessibilidade, e à gestão, à formação de professores e à inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos

currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos; [...]. (BRASIL, 2010, p.01).

Percebe-se que a comunidade escolar integrada pode contribuir para o desenvolvimento das ações de educação integral. Nesse sentido, o PME propõe a utilização do espaços da escola e da comunidade, além de outros espaços culturais e esportivos. Assim, o PME tem ainda como perspectiva

[...]a transformação de diferentes espaços da cidade em Centros Educativos, no sentido de criar uma nova cultura do educar que tem, na escola, seu ponto catalisador, mas que a transcende, para explorar e desenvolver os potenciais educativos da comunidade (BRASIL, 2009d, p.19).

Nesse caso, os espaços da comunidade devem se confundir com os espaços da escola, e a escola por sua vez, deve ser espaço da comunidade, num movimento simbiótico de apropriação e aproximação de ambos.

Distante do proposto nas experiências dos CIEPs, onde se desenvolveu uma arquitetura única e singular para todas as escolas contempladas, o que se propõe com o PME é que a escola absorva os anseios de seus estudantes e de sua comunidade e que seu espaço se constitua com uma identidade do local onde está inserido, com suas especificidades sociais, culturais e históricas.

A qualificação do espaço escolar, no contexto de ampliação do tempo escolar, é de extrema importância, uma vez que, conforme demonstrado por Arroyo (2012), as condições de viver dos estudantes, muitas vezes são precárias. Nesse sentido, a qualificação do espaço escolar, é a dignificação de uma parcela significativa da rotina das crianças e jovens, dando mais possibilidades de desenvolvimento e maior autoestima para as caminhadas de aprendizagens. Assim, ainda conforme Arroyo (2012), precisam ser exigidos do Estado “[...] espaços públicos de tempo de um viver digno da infância-adolescência.” (ARROYO, 2012, p.34), para que possamos desenvolver a formação integral dos estudantes.

Cabe ressaltar, porém, que ao falar sobre qualificação do espaço escolar, o Ministério da educação não exime a escola de ofertar educação integral, ainda que tenha dificuldades com a infraestrutura. A partir do posto na publicação do Ministério da educação é ratificada esta ideia:

O espaço físico da escola não é determinante para a oferta de educação integral. O reconhecimento de que a escola não tem espaço físico para acolher as crianças, adolescentes e jovens nas atividades de educação integral não pode desmobilizar. O mapeamento de espaços, tempos e oportunidades é tarefa que deve ser feita com toda a comunidade. (BRASIL, 2011a, p. 22).

Assim, o PME ao passo que induz à qualificação do espaço escolar, sugere que a escola precisa interagir com seus próprios espaços físicos e com os espaços da comunidade à sua volta, promovendo integração e ampliando as experiências e as percepções dos seus estudantes sobre o espaço onde vivem. Entretanto, uma estrutura adequada é essencial para a qualidade da oferta das atividades em tempo integral.

Cabe frisar que um “[...] novo olhar sobre tempos e espaços educativos resulta em novas oportunidades de aprendizagem.” (BRASIL, 2011b, p.19). Nesse sentido, o PME configura-se como principal estratégia para o desenvolvimento de uma educação integral no Brasil, e a ampliação dos espaços e tempos educativos são os instrumentos utilizados para que se alcance esse objetivo.

1.6. Considerações finais

Por fim, cabe elucidar aqui o conceito contemporâneo de educação integral, conforme abordado por Moll (2009), como uma percepção da necessidade de ampliação do tempo de escola, visando alcançar o tempo integral, para posteriormente com a qualificação do tempo de permanência do aluno na escola, se possa promover uma educação integral, que reconheça e aborde todas as dimensões de formação humana. Estas ideias encontram-se em plena consonância com o proposto pelo PME, que ao ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola, ampliam-se também suas possibilidades formativas, através de oficinas e atividades no turno inverso.

Foi necessário aqui, percorrer o longo caminho das ideias de formação integral, com o objetivo de perceber que movimentos influenciaram o delineamento do PME, uma vez que este se configura como principal estratégia de indução à política de educação integral. Foi possível perceber que os ideais de educação integral estão em permanente mudança, se impregnando de valor a cada passagem

de tempo, e a cada paradigma instaurado, sempre com vistas à formação humana integral, conforme Moll (2011).

É preciso acentuar ainda que a construção da política de educação integral no Brasil é fruto de décadas de estudo e debate, porém que ainda há muito o que se discutir e propor para que se alcance uma formação tão ampla quanto possível para nossos estudantes. Sabe-se também, que assim como posto por Moll (2011), a construção de uma política de educação integral pressupõe debate e trabalho em conjunto dos mais diversos atores, dos mais diversos setores da sociedade, para que se possa alcançar uma educação pública de qualidade que proponha uma formação mais múltipla e humana para os estudantes brasileiros. Ainda que signifique um trabalho exaustivo, os frutos dessa construção terão resultados positivos e propositivos, com capacidade de mudança (para melhor) no cotidiano escolar brasileiro. De modo similar, a necessidade de divulgação e universalização das diferentes experiências com o tempo integral em muito tem contribuído para a consolidação da educação integral nas escolas brasileiras.

É importante ainda, chamar atenção para a necessidade de continuidade de investimento e apoio dos programas de implantação/implementação da educação integral no Brasil. Foi possível perceber durante o texto, que a descontinuidade das políticas foi a grande responsável pela não implementação de estratégias de indução à educação integral através do tempo integral. Os grandes avanços alcançados pelo PME necessitam de seguimento para que se mantenha a ampliação do tempo escolar, e que através dele se possa qualificar a formação dos estudantes brasileiros, porém mais do que manutenção é preciso que se amplie e se aprofunde as discussões sobre a ampliação deste tempo. No epicentro da ampliação e qualificação dos investimentos, questões como estrutura física escolar propícia para o desenvolvimento de atividades em turno integral, currículo que abarque as múltiplas dimensões de formação humana, profissionais com formação adequada e permanente para o trabalho com a educação integral, bem como a valorização dos mesmos e, por fim, a necessidade de participação popular de toda comunidade para que os projetos de educação integral se solidifiquem no ideário escolar brasileiro.

Referências

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

AZEVEDO, F. de. et al. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n. 8.069, de 13 de jul. 1990. Brasília, DF, 1990.

_____. **Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

_____. **Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, Df, 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm Acesso em: 11 de set. 2016.

_____. **Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2007.

_____. **Programa Mais Educação: passo a passo**. MEC, Brasília, 2009a.

_____. **Rede de saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral**. MEC, Brasília, 2009b.

_____. **Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território**. MEC, Brasília, 2009c.

_____. **Programa Mais Educação, Educação Integral: Texto referência para o debate nacional** - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009d.

_____. **Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, DF, 2010.

_____. **Programa Mais Educação passo a passo**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2011a.

_____. **Caminhos para elaborar uma proposta de educação integral em Jornada ampliada**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011b.

BOFF, L; BUZZI, A. R. (Coord.). **Immanuel Kant: textos seletos**. Edição Bilingue. Tradução de Raimundo Vier e Floriano de Sousa Fernandes. 2. ed. Petrópolis, Vozes, 1985.

CHAGAS, M. A. M; SILVA, R. J. V; SOUZA, S. C. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: contribuições para o debate atual. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 72-82.

COELHO, L. M. C. da C. **Histórias da educação integral**. Em Aberto, Brasília, v. 22, n.80, abr. 2009. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2222/2189>>. Acesso em: 30 de out. 2016.

CUNHA, M. I. **Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários**. Educação Unisinos, São Leopoldo, v. 12, n. 03, p. 182-186, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2222/2189>>. Acesso em: 16 de set. 2017.

FLICKINGER, H. G. A dinâmica do conceito de formação (Bildung) na atualidade. In: CENCI, A. V; DALBOSCO, A. V; MÜHL, E. H. (Org.). **Sobre filosofia e educação: racionalidade, diversidade e formação**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009, p. 64-80.

GADAMER, H. G. **Verdade e Método: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 3. ed. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 1999.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

GIOLO, J. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 94-105.

HERMANN, N. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

JAEGER, W. W. **Paideia: a formação do homem grego**. 3. ed. Tradução de Artur M. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KLEIN, T. P. **O programa Mais Educação como articulador de políticas educacionais e culturais: a experiência de uma escola de Esteio, RS**. 2012, 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário La Salle. Canoas. 2012. Disponível em: <https://biblioteca.unilasalle.edu.br/docs_online/tcc/mestrado/educacao/2012/tpklein.pdf>. Acesso em: 21 de jun. 2016.

MARX, K. **Sobre a questão judaica**. Tradução de Nélio Schneider, São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. ; ENGELS, F. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas: Navegando, 2011.

MOLL, J. Um paradigma contemporâneo para a educação integral. **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre, Ano XIII, n. 51, ago. out. 2009.

_____. **Educação Integral no Brasil**: itinerários na construção de uma política pública possível. In: Tendências para a educação integral. São Paulo: Fundação Itaú Social/CENPEC, 2011.

NICOLAU, M. F. A. **O conceito de formação cultural (Bildung) em Hegel**. 2013, 205 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2013. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/6047>>. Acesso em: 15 de ago. 2016.

OLIVEIRA, A. R; OLIVEIRA, N. A. Modelos de formação humana: paideia, Bildung e formação omnilateral. In: BOMBASSARO, L. C; DALBOSCO, C. A; HERMANN, N. (Org.). **Percursos Hermeneuticos e políticos**: Homenagem a Hans-Georg Flickinger. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2014. p. 208-22.

PLATÃO. **A República**. Tradução de Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 2004.

SILVEIRA, D. T; CÓRDOVA, F. P. A Pesquisa Científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T.(Org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

VASCONCELOS, R. D. **As políticas públicas de Educação Integral, a escola unitária e a formação omnilateral**. 2012, 279 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/12926>>. Acesso em: 02 de ago. 2016.

CAPÍTULO 2

PROFESSOR COMUNITÁRIO: (RE) CONFIGURAÇÕES PROFISSIONAIS DA DOCÊNCIA

Resumo

A presente pesquisa busca analisar, compreender e caracterizar a figura do Professor Comunitário do Programa Mais Educação, a partir de teses e dissertações do período 2011-2015. Para tanto, foram analisados 31 trabalhos que abordassem aspectos da gestão do Programa Mais Educação. Estes trabalhos foram selecionados a partir de pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da Capes, utilizando como descritores de pesquisa “Programa Mais Educação” e “Educação Integral”. O estudo caracteriza-se como “Estado da arte”, sendo considerado a partir de sua abordagem como qualitativa. Buscamos discutir as principais características desse profissional, seus desafios e seu papel na inserção de políticas de educação integral no Brasil.

Palavras-Chave: Professor Comunitário; Educação Integral; Programa Mais Educação.

PROFESOR COMUNITARIO: (RE) CONFIGURACIONES PROFESIONALES DE LA DOCENCIA

Resumen

La presente pesquisa busca analizar, comprender y caracterizar la figura del profesor de la comunidad del Programa Mais Educação, a partir de las tesis y disertaciones del periodo 2011-2015. Para tanto, fueran analizados 31 trabajos que tuviesen enfoque en aspectos de la gestión del Programa Mais Educação. Estos trabajos fueron seleccionados a partir de la pesquisa en el Banco de Teses e Dissertações da Capes, utilizando como descritores de pesquisa “Programa Mais Educação” e “Educação Integral”. El estudio se caracteriza como “Estado da Arte”, siendo considerada por su abordaje como cualitativa. Buscamos aún discutir las principales características dese profesional, sus desafíos y su papel en la inserción de las políticas de educación integral en el Brasil.

Palabras-Clave: Profesor de la Comunidad; Educación Integral; Programa Mais Educação.

COMMUNITY TEACHER: PROFESSIONAL (RE)CONFIGURATIONS OF TEACHING

Abstract

The present research seeks to analyze, understand and characterize the Community Teacher from the Programa Mais Educação, starting at the theses and dissertations of the period 2011-2015. Therefore, were analyzed 31 works who would have hang in management aspects from the Programa Mais Educação. This works was selected starting from the Banco de Teses e Dissertações da Capes, using as descriptor to the research “Programa Mais Educação” and “Educação Integral”. This study is characterized as “estado da arte” being considered to your approach as qualitative. We seek to discuss the principals characters of this professional, there challenges and there paper in the insertion on the politics of integral education.

KeyWords: Community Teacher; Programa Mais Educação; Integral Education.

2.1. Introdução

Diversas são as mudanças e as reformas que vêm ocorrendo na educação pública brasileira e, dentre estas, destacamos as políticas de Educação integral, pois

têm demandado a reorganização das compreensões sobre o tempo, o espaço e as finalidades da educação escolar. A concepção de Educação Integral reanima princípios vinculados ao movimento escolanovista, principalmente da atividade e da reconstrução da experiência, do início do século XX (CAVALIERE, 2002). Atualmente, esta concepção articula-se à compreensão do sujeito multidimensional, isto é, que (re)integra suas dimensões biopsicossociais (POSSER, ALMEIDA E MOLL, 2016), por meio da ampliação do tempo escolar e da interação entre os sujeitos e os diferentes espaços sociais.

Diversas experiências contribuíram para o delineamento da política de Educação Integral que, hoje, encontra no Programa Mais Educação (PME) seu principal articulador e indutor. O Programa Escola Integrada desenvolvido pela prefeitura de Belo Horizonte, que designava um professor da própria escola, denominado Professor Comunitário, para tratar das questões relativas à gestão do Programa, principalmente no que tange à organização do currículo escolar, em consonância com o Projeto Pedagógico da escola e seus arranjos socioeducativos (MACEDO et al., 2012), inspirou a incorporação desta função na organização do PME. O Professor Comunitário, conforme orientações do PME, deve ser um professor concursado, que atue na escola, preferencialmente 40 horas. Além disso, este profissional é responsável pela

[...] – organização deste tempo ampliado como tempo continuum no currículo escolar, – acompanhamento dos monitores, – diálogo com a comunidade, – proposição de itinerários formativos [...]. – construção de “pontes” entre a escola e a comunidade. (BRASIL, 2011, p.17).

Contudo, ainda precisamos ampliar nossas compreensões sobre as atribuições deste profissional.

O PME tem por objetivo “[...] fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio de atividades socioeducativas no contraturno escolar.” (BRASIL, 2007. p.01). Para organizar o desenvolvimento dessas atividades, o primeiro passo da escola é a seleção de um Professor Comunitário que, juntamente com os comitês locais,

[...] coordena o processo de articulação com a comunidade, seus agentes e seus saberes, ao mesmo tempo em que ajuda na articulação entre os novos saberes, os novos espaços, as políticas públicas e o currículo escolar estabelecido. (BRASIL, 2011, p.16).

Com o objetivo de auxiliar as escolas na seleção de seus Professores Comunitários, o documento expressa um perfil profissional com vínculo afetivo com a comunidade, capacidade de ouvir os problemas e buscar soluções coletivas, que seja solícito e aberto às novas ideias e seja referência para os estudantes da escola (BRASIL, 2011), favorecendo a interação dos monitores do Programa, propondo percursos formativos e integrando a escola com espaços da comunidade, organizando as atividades do tempo ampliado, buscando articulá-las com o currículo escolar, dentre outras funções. As características vinculadas a este perfil de Professor Comunitário evocam, ainda, um profissional que compreenda e compartilhe das demandas da comunidade.

Nesse sentido, o Professor Comunitário atua, também, na gestão escolar democrática, pois a escola compartilha sua função educativa com a comunidade e percebendo-a, também, como uma importante fonte de conhecimentos. O grande desafio da gestão compartilhada é “[...] reconhecer a legitimidade das condições culturais da comunidade para estimular o diálogo constante com outras culturas.” (BRASIL, 2009a, p.32-3). Lück (2009) considera que “[...] escola democrática é aquela em que os seus participantes estão coletivamente organizados e compromissados com a promoção de educação de qualidade para todos.” (LÜCK, 2009, p. 69)

Saber trabalhar com diferentes formas de pensar e agir, diferentes culturas e visões de mundo, é um trabalho complexo que exige do gestor o reconhecimento do outro. Conforme afirma Gonçalves (2006), esta relação entre os segmentos da comunidade educativa:

[...] pressupõe que cada segmento tenha voz própria e um canal de expressão de suas necessidades, opiniões e sugestões sobre a forma de organização do espaço escolar, espaço esse que é comum a todos. (GONÇALVES, 2006, p. 132).

Santaiana (2015) também destaca que para a Educação Integral ter resultado direto na aprendizagem dos alunos, é necessária a integração de ações de outras áreas como cultura, esporte, saúde, assistência social, dentre outras. Na portaria Interministerial 17, de 24 de Abril de 2007, que institui o PME as ações intersetoriais locais aparecem como parte constituinte do planejamento, principalmente no tocante à inclusão social e formação para a cidadania, “[...] bem como a co-responsabilidade

de todos os entes federados em sua implementação e a necessidade de planejamento territorial das ações intersetoriais, de modo a promover sua articulação no âmbito local.” (BRASIL, 2007, p. 01). Moll (2012) afirma que a intersetorialidade é peça chave para que se “baixe os muros da escola”. Segundo a autora, isso significa: colocar a escola “[...] em diálogo com o que está em seu entorno em termos de políticas públicas, equipamentos públicos, atores sociais, saberes e práticas culturais [...]” (MOLL, 2012, p. 142).

Percebe-se, assim, a importância do Professor Comunitário na mediação das relações entre escola e comunidade e na organização das ações de Educação Integral. Nesse sentido, o presente estudo objetiva compreender como tem se configurado a atuação e as atribuições do Professor Comunitário, no PME, a partir da análise dos estudos realizados por meio de teses e dissertações no período 2011-2015.

2.2. Abordagem metodológica

A pesquisa caracteriza-se como “Estado da arte”, definida por Ferreira (2002) como bibliográfica e com objetivo de “[...] mapear e analisar uma certa produção acadêmica.” (FERREIRA, 2002, p.258) nas diversas áreas, formas, épocas e locais de produção.

Assim, para a realização do presente estudo, tomamos como referência o Banco de Teses & Dissertações da Capes, com o intuito de localizar as produções realizadas no período 2011-2015, sobre Educação Integral, mais especificamente no que tange a gestão escolar e o Professor Comunitário do PME. Delimitamos o estudo ao Banco de Teses & Dissertações por compreender que integra um sistema de informações referente à produção científica realizada em todo o Sistema Nacional de Pós-Graduação.

Neste processo de investigação, foram utilizados dois descritores: Programa Mais Educação (188 registros) e Professor Comunitário (10 registros). Localizamos 198 documentos. Desses, com base na análise dos títulos que vinculavam os estudos à gestão escolar e à educação integral, foram selecionadas 31 pesquisas para compor a presente análise.

Para o tratamento dos dados, utilizamos a Análise de Conteúdo que, para Moraes (1999), é usada para descrever e interpretar textos:

Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum. (MORAES, 1999, p.08).

Assim, seguimos as seguintes etapas do processo de análise: “1- Preparação das informações; 2 - Unitarização ou transformação do conteúdo em unidades; 3 - Categorização ou classificação das unidades em categorias; 4 - Descrição; 5 - Interpretação.” (MORAES, 1999, p.10).

Inicialmente, as informações foram organizadas por meio dos registros bibliográficos e observando seus contextos de produção, separando-as por tipo de produção, ano, instituição, autor e título da produção.

Tabela 1: Descrição das produções no período 2011-2015

Título	Autor	Universidade	Ano	Tipo
Descritor Utilizado: “Programa Mais Educação				
O Programa Mais Educação na perspectiva da gestão escolar: a dinâmica da tomada de decisão e a gestão participativa	Cristiane Gomes Ferreira	Universidade do Estado da Bahia	2012	Dissertação
O Programa Mais Educação como articulador de políticas educacionais e culturais: a experiência de uma escola de Esteio, RS'	Tiago Pavinato Klein	Centro Universitário La Salle	2012	Dissertação
Gestão dos recursos financeiros transferidos para a escola pública : um estudo sobre as escolas municipais de ensino fundamental de Campinas/SP - 2009-2010	Simone Andrea Gon	Universidade Estadual de Campinas	2012	Dissertação
O Programa Mais Educação na arena da prática: um estudo de caso sobre a perspectiva dos gestores e professores da rede municipal de São Leopoldo/Rs'	Quênia ReneeStrasburg	Universidade do Vale do Rio Dos Sinos	2013	Dissertação
A gestão pedagógica do Programa Mais Educação: um olhar a partir da experiência da escola Teodora Bentes	Áurea Andrezza Silva Dos Santos	Universidade Federal do Pará	2013	Dissertação
Avaliação da contribuição do Programa Mais Educação para as escolas municipais de Rio Verde - GO: dos números do ideb á percepção qualitativa dos sujeitos	Sebastiana Aparecida Moreira	Universidade de Passo Fundo	2013	Dissertação
Interesses, dilemas e a implementação do Programa Mais Educação no município de Maricá (RJ)	Bruno Adriano Rodrigues Da Silva	Universidade Federal do Rio de Janeiro	2013	Tese
A atuação do educador no Programa Mais Educação em uma escola pública estadual do Rio Grande do Sul	Atila Cristiano Bizarro	Universidade do Vale do Rio Dos Sinos	2014	Dissertação
Perspectivas de sustentabilidade no Programa Mais Educação: o olhar de gestores e monitores de escolas estaduais de Pernambuco	Edeilton Julião De Souza	Universidade de Pernambuco	2014	Dissertação
Gestão escolar e o Programa Mais Educação em duas escolas de Belford Roxo	Leonardo Meirelles Cerqueira	Universidade Estácio de Sá	2014	Dissertação

A implementação do Programa Mais Educação em escolas da rede municipal de ensino de Natal/RN: um estudo sobre o período de 2008 – 2011.	Márcia Soraya Praxedes Da Silva	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2014	Dissertação
Ampliação do tempo escolar: uma política no contexto da prática escolar no Brasil e na Argentina	Jorge Alberto Lago Fonseca	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	2014	Tese
Educação integral e gestão escolar: análise do Programa Mais Educação em duas escolas estaduais de Pernambuco	Everdelina Maria Meneses De Lima	Universidade Federal de Juiz de Fora	2014	Dissertação
Políticas para a ampliação da jornada escolar: estratégia para a construção da educação integral?	Ana Lucia Ferreira Da Silva	Universidade de São Paulo	2014	Tese
Programa Mais Educação : investigando sentidos produzidos por coordenadoras acerca de um programa de educação integral	Silvana Gomes Mancini	Centro Universitario Fieo	2014	Dissertação
Políticas públicas para a educação: a experiência do Programa Mais Educação em uma escola na rede regular de ensino público da cidade de Pelotas.	Juliano De Leon Garcia	Universidade Católica de Pelotas	2014	Dissertação
Concepção de gestão e organização pedagógica em documentos oficiais sobre escola de tempo integral	Vânia Maria De Carvalho Honorato	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	2015	Dissertação
O Programa Mais Educação: uma análise sobre o habitus do professor coordenador dentro do contexto da prática	Raul Vinícius Araújo Lima	Universidade Estadual de Campinas	2015	Dissertação
O Programa Mais Educação e a gestão democrática: a experiência de uma escola municipal em Belém/PA	Rozineide Souza Brasil	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	2015	Dissertação
Programa Mais Educação em uma escola municipal em Cáceres/MT: sujeitos, espaços e tempos	Dinairan Dantas Souza	Universidade do Estado de Mato Grosso	2015	Dissertação
A gestão da informação na implementação do Programa Mais Educação na rede estadual de ensino de Sergipe	Diana Viturino Santos	Universidade Federal de Sergipe	2015	Dissertação
O Programa Mais Educação na diretoria de ensino da região de Marília – SP	Sônia De Lourdes Assuino Mathias	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”	2015	Dissertação
Educação integral no Brasil : a emergência do dispositivo de intersectorialidade	Rochele Da Silva Santaiana	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2015	Tese
O programa Mais Educação: um estudo da implantação em uma unidade escolar paulista	Lívia Brassi Silvestre De Oliveira	Universidade de São Paulo	2015	Dissertação
Implementação do Programa Mais Educação em duas escolas estaduais do campo em Manacapuru/AM	Antonio Menezes Da Costa	Universidade Federal de Juiz de Fora	2015	Dissertação
Os desafios da ampliação da jornada escolar em duas escolas da favela da Rocinha – Rio de Janeiro (RJ)	Adilson Severo De Souza	Universidade Federal do Rio de Janeiro	2015	Dissertação
Programa Mais Educação e Programa Bolsa família: estudo da intersectorialidade na Escola Estadual Pascoal Ramos – Cuiabá/MT	Maria Lecy David De Oliveira	Universidade Federal de Mato Grosso	2015	Dissertação

O programa Mais Educação no formigueiro das américas: a política de indução à educação integral no município de São João de Meriti	Karine Vichielt Morgan	Universidade Federal Fluminense	2015	Dissertação
Descritor utilizado: "professor comunitário"				
O trabalho docente na escola integrada	José Silvestre Coelho	Universidade Federal de Minas Gerais	2011	Dissertação
A função da escola e o papel do professor no Programa Mais Educação (2007-2012)	Viviane Silva Da Rosa	Universidade Federal de Santa Catarina	2013	Dissertação
Educação integral e o Programa Mais Educação na rede pública de ilhéus: uma análise de sua implementação e práticas.	Veraildes Santos Gomes	Universidade Estadual de Santa Cruz	2015	Dissertação

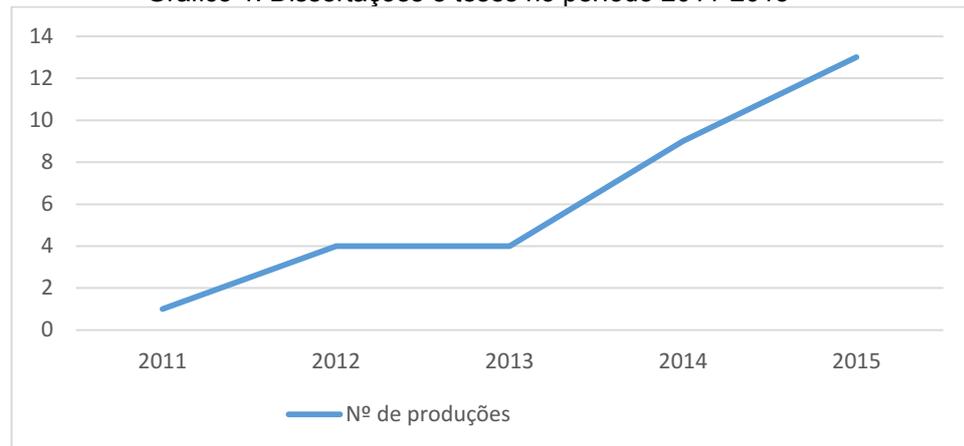
Fonte: Banco de Teses & Dissertações CAPES.

Após, este processo, os documentos foram unitarizados. Nessa etapa, foram selecionadas as pesquisas que compõem a análise dos dados. Em seguida, procedemos à categorização, emergindo as seguintes categorias: coordenador, relação com a comunidade, crítica à carga horária reduzida, mediador, novo profissional e multifunções. Por fim, organizamos o metatexto, realizando a descrição e a interpretação dos dados.

2.3. Professor Comunitário: pesquisas elaboradas no período 2011-2015

Por meio dos dados da pesquisa, verifica-se uma constante evolução, a partir de 2011, do número anual de produções sobre os temas, registrando, no ano de 2015, 13 pesquisas. O PME caracteriza-se como a principal estratégia de indução à Educação Integral em território brasileiro (BRASIL, 2009a). Apesar de sua criação se dar em 2007, suas atividades foram ampliadas, no que tange ao número de escolas que aderiram ao Programa, a partir de 2012. Assim, observamos que, no período de 2011-2015, as produções sobre o tema têm avançado progressivamente:

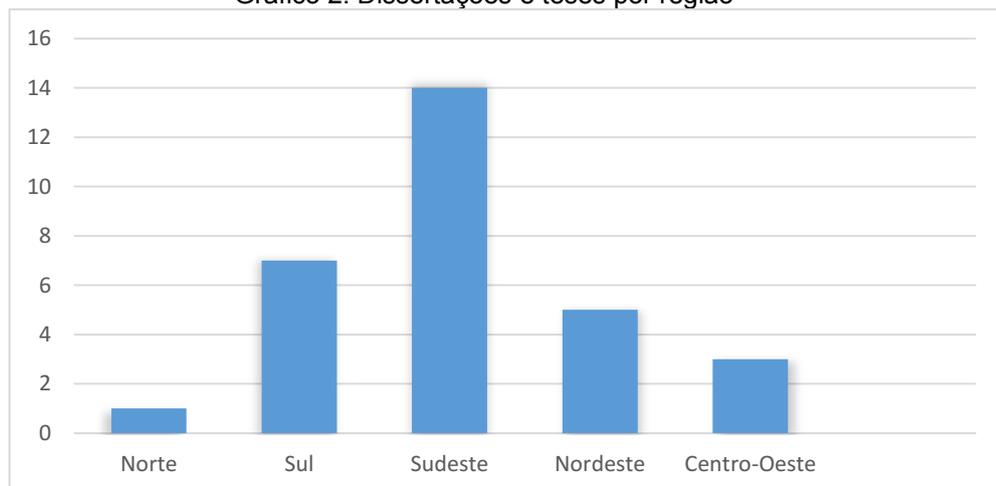
Gráfico 1: Dissertações e teses no período 2011-2015



Fonte: Banco de Teses & Dissertações CAPES.

Outro ponto de destaque na pesquisa é a distribuição dos estudos, realizados por meio de Teses e Dissertações, nas regiões do Brasil.

Gráfico 2: Dissertações e teses por região



Fonte: Banco de Teses & Dissertações CAPES.

Levando em consideração os dados levantados através do mapeamento das experiências de jornada ampliada no Brasil, realizado a partir da pesquisa Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira (BRASIL, 2010), os estados com números expressivos de experiências em educação em jornada ampliada, encontram-se na região sudeste, mais especificamente no Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo, contando com 37,3% dos municípios com registro dessas experiências, seguido da região Sul, com um registro de 24,9% dos municípios atuando em jornada ampliada no momento da

pesquisa. Além disso, a região sudeste concentra maior número de instituições de Educação Superior e Programas de Pós-Graduação.

As diversas pesquisas baseiam-se na educação integral e sua relação com a gestão escolar. Nesse processo, o Professor Comunitário é considerado como um dos principais articuladores. Porém, como é abordada a figura desse profissional nessas pesquisas? Que concepções não evidenciadas nessas pesquisas?

Inicialmente, destacamos a caracterização do Professor Comunitário como um “novo modelo de profissional”, buscando retratar um professor engajado com as causas da comunidade, disposto a contribuir com tudo e com todos na resolução de problemas, que está sempre aberto às demandas da comunidade, etc. Conforme Rosa (2013), este seria um “novo profissional”. Ainda segundo a autora, este termo é sugerido devido à demanda de multifunções apresentada junto Programa. Outros trabalhos como o de Bizarro (2014) e Lima (2015), também destacam o Professor Comunitário como um perfil novo de profissional, ainda sem delineamento preciso de suas funções e características.

Esse profissional, entretanto, surge com um grande acúmulo de funções no desenvolvimento do trabalho. As pesquisas de Klein (2012), Strasburg (2013), Silva (2014) e Oliveira (2015), chamam atenção para a grande demanda de trabalho destinada ao Professor Comunitário. Em Oliveira (2015), são apresentadas as atribuições do Professor Comunitário a partir da análise dos documentos oficiais do PME:

A ele cabe o planejamento, a organização e a divulgação do programa. Para tanto, deve promover ações de mobilização, participar das reuniões, formações e eventos realizados pelas secretarias e entidades de apoio, bem como de reuniões do comitê local; contribuir no mapeamento da comunidade e na identificação de parceiros locais para o desenvolvimento das ações, em conjunto com os demais participantes do Comitê Local; elaborar e executar o planejamento das atividades no âmbito da escola, apoiado no referencial apresentado pelos documentos norteadores do PME; planejar e realizar com a equipe ações que proporcionem a criação de vínculos da escola com a comunidade e, em especial, com o jovem, tais como feiras, concursos culturais, festivais, gincanas, dentre outros; orientar e auxiliar osicineiros no preenchimento dos formulários e na elaboração do plano de trabalho. (OLIVEIRA, 2015, p.110).

Em outro ponto, Strasburg (2013), ao observar a atuação dos Professores Comunitários demonstra, também, como o Professor Comunitário acaba por assumir a responsabilidade pela atuação em diversas frentes simultâneas:

[...] toda a responsabilidade recai sobre os ombros da coordenadora, sendo ela responsável pelas questões administrativas, como gerenciar o quadro de recursos humanos, fazer o planejamento do programa, e também pelas questões pedagógicas, como cuidar e acompanhar o processo de aprendizagem, fazer a relação do PME com o grupo de professores, atender pais e prestar contas à equipe diretiva. (STRASBURG, 2013, p.96).

A realização de tantas funções simultâneas, por si só, já demonstraria os desafios do Professor Comunitário. Porém, esse desafio é acrescido, ainda, da carga horária reduzida. Em muitos casos, o Professor Comunitário que deveria ser o profissional com uma carga horária de, preferencialmente, 40 horas, não sendo obrigatória, portanto, a adoção.

Em alguns trabalhos, como no de Souza (2014) e de Silva (2014), a crítica à possibilidade de carga horária reduzida é abordada. Neste sentido, Klein (2012), afirma que:

Existem municípios que pagam 40 horas para o professor-comunitário, o que é um grande salto de qualidade, visto que há educação integral nos dois turnos, e se o professor só possuir 20 horas, acaba não podendo acompanhar metade das atividades diárias desenvolvidas nas escolas. Este também é um debate que precisa ser feito para a qualificação da educação integral no Brasil. As atribuições do professor comunitário já são imensas, a garantia de uma carga horária de 40 horas é fundamental para a qualidade do trabalho. (KLEIN, 2012, p.33).

Fonseca (2014) ratifica esta posição ao tratar da importância das 40 horas para o Professor Comunitário e argumenta que além das atribuições já explicitadas, esse profissional ainda teria que atuar na resolução dos problemas que porventura venham a surgir na escola como, por exemplo, substituir os monitores nas suas faltas.

Essa variação na carga horária dificulta a concretização de uma das principais funções do Professor Comunitário: o estreitamento de laços com sua comunidade. Neste sentido, destacam-se os trabalhos de Lima (2015), Silva (2014), Mathias (2015), Rosa (2013), Oliveira (2015) e David (2015). Este último também analisa a relação do Professor Comunitário com a sua comunidade, afirmando que

[...] o “professor comunitário” deve ser conhecedor dos aspectos culturais, históricos, econômicos, estruturais, políticos do bairro, além de estar sensível e aberto ao diálogo para que haja enriquecimento do projeto por meio de ideias e sugestões advindas da comunidade e da escola. (DAVID, 2015, p.56-7).

Estas palavras reforçam a tese de que 20 horas seriam insuficientes para o desenvolvimento dessa função, uma vez que a relação com a comunidade é essencial para o desenvolvimento do PME. Moll e Leclerc (2012) chamam atenção para o fato de que a qualidade educacional está ligada à diversos fatores, dentre eles a sua relação com sua comunidade. Além disso, Araújo e Klein (2006) mostram que as ações envolvendo a escola e a comunidade, em conjunto, são centrais para o desenvolvimento de seus alunos. Porém, a escola deve permanecer como instituição central de aprendizagem sistemática. Estes entendimentos reforçam a importância do Professor Comunitário para o desenvolvimento da Educação Integral, uma vez que este é um dos mediadores das interações entre a escola e a comunidade.

Para isso, o Professor Comunitário deve observar, ainda, uma terceira dimensão do seu trabalho: a mediação das relações. Alguns trabalhos como de Morgan (2015) e de Rosa (2013), trazem o Professor Comunitário como profissional que vai atuar na mediação entre os diferentes atores e espaços da comunidade. Este entendimento ganha especial importância, uma vez que a Lei n. 9.394/96, Art.12, induz as escolas de “[...] articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola.” (BRASIL, 1996, p. 06), e seus professores e funcionários como responsáveis por “[...] colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.” (BRASIL, 1996, p.07). Nesse sentido, o Professor Comunitário é designado como responsável por essa articulação:

Para a implementação do programa *Mais Educação*, será necessário que cada escola eleja um professor comunitário para desenhar a proposta do projeto. Este profissional é o professor responsável por mediar as relações escola/comunidade. É verdade que o programa espera que todos os professores atuem como mediadores, mas para sua implementação será preciso escolher um professor responsável pelo desenvolvimento e sistematização dessas relações. (BRASIL, 2009b, p.79, grifo do autor).

Mediar relações e situações é um grande desafio diário a ser enfrentado pelos Professores Comunitários. É uma atividade essencial para que se realize, conforme Tilton e Pacheco (2012), uma rede de saberes e gestão compartilhada. As autoras destacam que é fundamental a atuação do Professor Comunitário no debate e no diálogo, uma vez que frente a esse paradigma da Educação Integral, surgem novos atores e novas tensões que precisam ser mediadas. Cabe ressaltar que a mediação,

conforme Sponholz (2003), implica colocar-se no meio, entre os sujeitos, imerso na situação-chave para que se possa observar mais de perto e propor ações que busquem o equilíbrio. Assim, conforme a autora, mediar é “[...] interagir, construindo um todo significativo.” (SPONHOLZ, 2003, p. 206). Além disso, Giancaterino (2010) afirma que a abertura do diálogo e da participação da comunidade são essenciais para a tomada democrática de decisões.

Porém, a característica mais presente nos trabalhos analisados é a abordagem do Professor Comunitário como “coordenador” do PME na escola, muitas vezes, substituindo inclusive a própria denominação Professor Comunitário por coordenador. Orsolon (2001) aponta algumas atribuições da coordenação para que se promova um processo de mudança na escola. Segundo a autora, o coordenador precisa:

Promover um trabalho de coordenação em conexão com a organização/gestão escolar [...], realizar um trabalho coletivo, integrado com os atores escolares, [...] mediar a competência docente, [...] desvelar a sincronidade do professor e torná-la consciente, [...] incentivar práticas curriculares inovadoras, investir na formação continuada do professor na própria escola, [...] estabelecer parceria com os alunos: incluí-los no processo de planejamento docente, [...] criar oportunidades para o professor integrar sua pessoa à escola, [...] procurar atender às necessidades reveladas pelo desejo do professor, [...] estabelecer parcerias de trabalho com o professor, [...] propiciar situações desafiadoras para o professor. (ORSOLON, 2001, p.21-5).

Ainda, segundo a autora, o coordenador não atua de forma isolada na escola, mas de forma coletiva na construção e na transformação escolar. Dessa forma, coordenar, é ordenar em conjunto, organizar juntamente com um coletivo. Assim, o Professor Comunitário, ao ser posto como o “coordenador” do PME, é visto como profissional responsável também por programar e planejar as ações do Programa, atuar na organização e utilização dos recursos materiais e financeiros, além de organizar e avaliar a atuação dos monitores, dos funcionários ligados ao Programa, dos próprios alunos e dos membros da comunidade que tenham relação próxima ao Programa. Das 32 (trinta e duas) produções analisadas, 17 (dezessete) chamavam atenção para o processo de coordenação do Professor Comunitário, demonstrando a importância dessa função e atribuições no perfil desse profissional. No processo de execução do PME, coordenar é, portanto, atuar na relação com os monitores e os demais professores da escola, planejar e utilizar os recursos materiais que a escola recebe para o Programa, acompanhar e avaliar os processos de aprendizagem dos

alunos, bem como o desempenho dos monitores, integrar o programa para atuar em consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola, dentre outras funções.

Algumas pesquisas, como a de Souza (2015), explicitam que em algumas escolas ainda não existe a figura do coordenador (Professor Comunitário) exclusivo para o PME, ficando dividido o profissional entre dois ou mais Programas. Essa situação, ainda segundo Souza (2015), inviabiliza a relação entre a escola e a comunidade e limita a atuação do PME.

2.4. Considerações finais

Após a análise das pesquisas, foi possível compreender como tem se configurado a atuação e as atribuições do Professor Comunitário, caracterizado como um profissional com estreita ligação com sua comunidade, conhecedor das potencialidades educativas do espaço comunitário e escolar, que compreende as dificuldades e os desafios das famílias, valorizando os múltiplos saberes e propondo atividades de relevância social. Destacamos, ainda, os principais desafios e dificuldades, como a adequação de sua carga horária, cursos de formação para auxiliar no desenvolvimento do processo de gestão e de mediação, dentre outros. É possível perceber o delineamento de um novo profissional, com uma gama de funções, que precisa ter uma relação de pertencimento com a comunidade em que a escola está inserida e que trabalha na integração de ambas com o Programa, que precisa atuar na mediação de situações e pessoas para a resolução de conflitos, na coordenação e na organização de todas as ações, recursos e demais atividades envolvidas no PME.

Destacamos a urgência de políticas educacionais que, efetivamente, assegurem condições de trabalho e a obrigatoriedade de 40 horas de atuação do Professor Comunitário na escola, uma vez que o Programa atua em horário integral, pois o profissional com 20 horas implica em deixar um turno do Programa desassistido. Tais condições se mostraram fundamentais para o desenvolvimento do Programa Mais Educação e, conseqüentemente, sua qualidade.

Este profissional, não pode, entretanto, ser reduzido apenas ao “coordenador” do programa, uma vez que assume muito mais que esta função. Além de atuar na coordenação, o que já demanda uma grande gama de trabalho, atua na construção

de relações com a comunidade, na mediação de conflitos internos, na avaliação das ações do Programa na escola, dentre outras demandas.

É importante destacar, ainda, o desafio de algumas questões referentes ao Professor Comunitário e o desenvolvimento de seu trabalho: Como as políticas educacionais e as culturas escolares podem colaborar para com a valorização deste profissional? Que estratégias formativas podem contribuir com a atuação qualificada do Professor Comunitário? Que demandas são percebidas, pela gestão escolar, na reorganização das suas ações a partir da vinculação com o PME? Que mudanças à política de Educação Integral vêm promovendo nas comunidades, nas escolas e nas aprendizagens dos estudantes e dos docentes?

Por fim, compreendemos que a atuação do Professor Comunitário coloca o professor que atua nesta função, na articulação do tripé políticas educacionais-comunidade-escola, envolvendo a mediação de interesses convergentes e divergentes.

Referências

ARAÚJO, U.F; KLEIN, A. M. Escola e comunidade, juntas, para uma cidadania integral. **Cadernos Cenpec**, São Paulo. Ano I, n. 02. p.119-126,segundo semestre. 2006.

BRASIL. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

_____. **Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2007.

_____. **Programa Mais Educação, Educação Integral**: Texto referência para o debate nacional - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009a.

_____. **Rede de saberes mais educação**: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral. 1. ed. – Brasília : Ministério da Educação, 2009b.

_____. **Educação Integral/ Educação Integrada e(m) Tempo Integral**: concepções e práticas da educação brasileira - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010.

_____. **Programa Mais Educação passo a passo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2011.

CAVALIERE, A. M. V. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302002008100013&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 27 de jan. 2017.

DAVID, M. L. **Programa Mais Educação e Programa Bolsa Família: estudo da intersectorialidade na Escola Estadual Pascoal Ramos**. 2015, 116 f. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá. 2015. Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2843936>. Acesso em: 02 de fev. 2017.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-73302002000300013&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 10 de fev. 2017.

FONSECA, J.A.L. **Ampliação do tempo escolar: uma política no contexto da prática escolar no Brasil e na Argentina**. 2014, 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. 2014. Disponível em:

<<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4167>>. Acesso em: 22 de fev. 2017.

GIANCATERINO, R. **Supervisão escolar e gestão democrática: um elo para o sucesso escolar**. Rio de Janeiro: WAK ed., 2010.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**, São Paulo. Ano I, n. 02. p.129-136,segundo semestre. 2006.

KLEIN, T. P. **O programa Mais Educação como articulador de políticas educacionais e culturais**: a experiência de uma escola de Esteio, RS. 2012, 122 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário La Salle. Canoas. 2012. Disponível em:

<https://biblioteca.unilasalle.edu.br/docs_online/tcc/mestrado/educacao/2012/tpklein.pdf>. Acesso em: 02 de mar. 2017.

LECLERC G. F.E.; MOLL, J. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da educação integral e em tempo integral. In: **Educar em Revista**. Curitiba: Editora da UFPR. Jul/set. 2012. p. 91-110.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

MACEDO, N. M. S. et al. A experiência da escola integrada em Belo Horizonte (MG). In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p.413-24.

MOLL, J. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-48.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em:

<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf>. Acesso em: 18 de mar. 2017.

OLIVEIRA, L. B. de S. **O Programa Mais Educação: um estudo da implantação de em uma unidade escolar paulista**. 2015, 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto. 2015. Disponível em:

<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-04092015-165534/pt-br.php>>. Acesso em: 22 de mar. 2017.

ORSOLON, L. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, L. R; e PLACCO, V. M. N de S. (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2001. P. 17-27.

POSSER, J.; ALMEIRDA, L. H.; MOLL, J. **Educação Integral: Contexto Histórico na Educação Brasileira**. Revista de Ciências Humanas – Educação, Frederico Westphalen, v. 17, n. 28, p. 112-126, Jul. 2016. Disponível em:

<<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/217730>>. Acesso em: 30 de mar. 2017.

ROSA, V. S. **A função da escola e o papel do professor no Programa Mais Educação (2007 – 2012)**. 2013, 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/122743>>. Acesso em: 03 de abr. de 2017.

SANTAIANA, R. **Educação Integral no Brasil: emergência do dispositivo de intersectorialidade**. 2015, 190 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2015. Disponível em:

<<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/131041>>. Acesso em 12 de abr. 2017.

SOUZA, A. S. **Os desafios da ampliação da jornada escolar em duas escolas da favela da rocinha – Rio de Janeiro (RJ)**. 2015, 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2015.

Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2417202>. Acesso em 02 de maio. 2017.

SPONHOLZ, S. **O professor mediador**. Revista de Ciências Jurídicas e Sociais da UNIPAR, Umuarama, v.6, n.2, p. 205-219, Jul/dez, 2003. Disponível em:

<<http://revistas.unipar.br/index.php/juridica/article/view/1310/1162>>. Acesso em: 25 de abr. 2017.

STRASBURG, Q. R. **O Programa Mais Educação na arena da prática: Um estudo de caso sobre a perspectiva dos gestores e professores da rede municipal de São Leopoldo/RS**. 2013, 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do

Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo. 2013. Disponível em:
<<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4704>>. Acesso em 30 de
abr. 2017.

TITTON, M. B. P.; PACHECO, S. M. Educação integral: a construção de novas
relações no cotidiano. O direito tempos-espaço de um justo e digno viver. In: MOLL,
J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e
espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 149-56.

CAPÍTULO 3

A RESSIGNIFICAÇÃO DO SABER-FAZER NA EXPERIÊNCIA DOS PROFESSORES COMUNITÁRIOS DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Resumo

A presente pesquisa surge com o intuito de investigar os saberes e as necessidades formativas dos Professores Comunitários no âmbito da gestão do Programa Mais Educação desenvolvido no município de Jaguarão, no estado do Rio Grande do Sul. Assim, nos utilizamos de uma abordagem qualitativa, de caráter narrativo (Gibbs, 2009). Para a realização do presente estudo foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 06 (seis) sujeitos, que posteriormente foram analisadas com base no proposto em Schütze (2013). A partir desse estudo, foi possível perceber o caráter coletivo do trabalho do Professor Comunitário. Destacamos também a troca de experiências como ponto chave para a produção de saberes pelos Professores Comunitários. Isso propiciou o compartilhamento dos saberes-fazer junto ao coletivo de Professores Comunitários, o que originava o desenvolvimento de um "saber-fazer socializado/coletivo".

Palavras-chave: Professor Comunitário, Saberes docentes, Saber-Fazer.

LA RESSIGNIFICACIÓN DEL SABER-HACER EN LA EXPERIENCIA DE LOS PROFESORES COMUNITARIOS DEL PROGRAMA MÁS EDUCACIÓN

Resumen

La presente investigación surge con la intención de investigar los saberes y las necesidades formativas de los Profesores Comunitarios en el ámbito de la gestión del Programa Mais Educação desarrollado en el municipio de Jaguarão, en el estado de Rio Grande do Sul. Así, nos utilizamos de un abordaje cualitativo, de carácter narrativo (Gibbs, 2009). Para la realización del presente estudio se realizaron entrevistas semiestruturadas con 06 (seis) sujetos, que posteriormente fueron analizadas con base en el propuesto en Schütze (2013). A partir de ese estudio, fue posible percibir el carácter colectivo del trabajo del Profesor Comunitario. Destacamos también el intercambio de experiencias como punto clave para la producción de saberes por los Profesores Comunitarios. Esto propició el intercambio de los saberes-hacer junto al colectivo de Profesores comunitarios, lo que originaba el desarrollo de un "saber hacer socializado/colectivo".

Palabras-clave: Profesor Comunitario, Saberes docentes, Saber-Hacer.

THE RESSIGNIFICATION OF KNOW-HOW IN THE EXPERIENCE OF COMMUNITY TEACHERS OF THE PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Abstract

This research aims to investigate the knowledge and training needs of Community Teachers in the management of the Programa Mais Educação developed in the city of Jaguarão, in the state of Rio Grande do Sul. Thus, we use a qualitative approach, of narrative character (Gibbs, 2009). For the accomplishment of the present study were conducted semi-structured interviews with 06 subjects, who were later analyzed based on the one proposed in Schütze (2013). From this study, it was possible to perceive the collective character of the work of the Community Teacher. We also highlight the exchange of experiences as a key point for the production of knowledge by Community Teachers. This allowed the sharing of know-how with the collective of community teachers, which led to the development of a "socialized / collective know-how".

Keywords: Community Teacher, Teaching Knowledge, Know-How.

3.1. Introdução

O Programa Mais Educação (PME) em seu processo de criação, utilizou como inspiração as experiências de outros programas e/ou projetos desenvolvidos no Brasil, que tinham por objetivo “[...] uma formação ‘mais completa possível’ [...].” (BRASIL, 2009, p. 16) aos educandos de suas escolas. Uma das experiências inspiradoras do PME foi o Programa Escola Integrada, criado pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte em 2006, que objetivava a formação integral dos alunos por meio da ampliação da jornada escolar para nove horas e da articulação da escola com diversos setores artísticos, sociais e culturais da comunidade (BRASIL, 2009).

Este Programa, em seu processo de gestão, institui a figura do Professor Comunitário como ator no processo educativo que “[...] coordena um conjunto de ações que garante o funcionamento do programa, sobretudo a organização da matriz curricular em consonância com o projeto pedagógico de cada unidade.” (MACEDO; et al., 2012, p.416).

No PME, este profissional é caracterizado por seu vínculo com a comunidade, pois atua na mediação entre os atores envolvidos, na resolução de problemas e, principalmente, na coordenação e planejamento do referido Programa. Por isso, Moll afirma que “A formação inicial e continuada dos professores e demais profissionais da educação é tema estruturante para consolidação da agenda de educação integral.” (MOLL, 2012, p.142). Porém, não é possível perceber na política educacional brasileira, no que concerne à educação integral, qualquer abordagem que vise proporcionar espaços formativos para o Professor Comunitário. Percebe-se um frequente movimento das universidades para a produção de conhecimentos sobre esse profissional, por meio da organização de congressos, encontros e cursos de pós-graduação, entre outros. Porém, tais ações não se caracterizam como um programa de formação voltado especificamente para a educação integral e formação do Professor Comunitário.

Tardif (2011) ao discorrer sobre a subjetividade dos atores ligados ao ensino, afirma que o professor tem como base de atuação os sentidos auto atribuídos em um processo que leva em conta os conhecimentos advindos de seu próprio trabalho para organizar e estruturar suas práticas. Sendo assim, as pesquisas sobre o ensino, ao levar em consideração a subjetividade advinda de seus atores (nesse

caso, os professores), contribuem para a percepção das diversas condições que os fazem produtores de conhecimentos a partir de sua própria prática. Ainda, o autor contribui ao dizer que:

A pesquisa sobre o ensino deve se basear num diálogo fecundo com os professores, considerados não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos competentes que detêm saberes específicos ao seu trabalho. (TARDIF, 2011, p. 230).

Nesta perspectiva, o presente estudo objetivou investigar os saberes e as necessidades formativas dos Professores Comunitários no âmbito da gestão do PME desenvolvido no município de Jaguarão, no estado do Rio Grande do Sul.

3.2. Abordagem metodológica

A pesquisa se caracteriza como qualitativa, de caráter narrativo (GIBBS, 2009). A escolha desta metodologia vincula-se à demanda de entendimentos sobre “[...] a compreensão das pessoas dos sentidos dos eventos fundamentais em suas vidas ou suas comunidades e os contextos culturais em que vivem.” (GIBBS, 2009, p.80).

Uma das principais funções da narrativa é “[...] Transmitir notícias e informações, como em relatos de experiências pessoais.” (GIBBS, 2009, p.83). Sendo assim, para proceder à produção dos dados, os entrevistados foram motivados a narrar sobre sua atuação como Professor Comunitário no PME, orientados pela entrevista narrativa semiestruturada. Gerhardt et al. afirmam sobre as entrevistas semiestruturadas que:

O pesquisador organiza um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal. (GERHARDT, et al., 2009, p.72).

Sendo assim, os entrevistados responderam as seguintes questões norteadoras: 1) Como funcionava sua rotina e carga horária de trabalho frente ao Programa Mais Educação? 2) Como ocorreu a sua inserção no Programa Mais Educação? 3) Como você avalia o desenvolvimento do Programa na escola em que atuou? 4) O que você acredita ter aprendido na atuação como Professor

Comunitário? 5) Que saberes você desenvolveu ou ampliou a partir do exercício da função de Professor Comunitário? 6) Que experiências você considera mais significativas na sua atuação como Professor Comunitário?

Para a realização das entrevistas, entramos em contato com 12 (doze) sujeitos, mas apenas 6 (seis) Professores Comunitários aceitaram participar da pesquisa. As entrevistas foram gravadas e transcritas com a ciência e autorização dos entrevistados.

A análise das narrativas foi realizada seguindo o proposto por Schütze (2013). Para isso, seguimos as seguintes etapas: análise formal do texto; descrição estrutural do conteúdo das partes; abstração analítica; análise do conhecimento; comparação contrastiva; comparação mínima; comparação máxima; construção de modelo teórico. Em seguida, foram selecionados os elementos que demonstram a passagem do tempo na narrativa (ainda, para, depois, e então, etc.). Essa tarefa, segundo Schütze (2013), propicia uma percepção do grau de relevância que cada entrevistado atribui a determinados trechos da história narrada. Posteriormente passamos ao passo exploratório denominado por Schütze (2013) como "análise do conhecimento" e que consiste na separação da narrativa pelos argumentos apresentados pelos entrevistados. Para isso, foram atribuídos códigos para cada argumento apresentado pelos entrevistados, a partir das iniciais dos sujeitos e um número sequencial do argumento (por exemplo, A1, A2, A3 e etc.). Logo após, observando o conjunto das narrativas, foram construídas as categorias ou eixos temáticos: relações afetivas, relações entre os sujeitos e relação entre os sujeitos e saberes, os quais serão sistematizados e discutidos na sequência do texto.

3.3. O Professor Comunitário e as múltiplas relações: afetivas, intersubjetivas e do saber-fazer profissional

Tardif (2011) aponta que a experiência profissional está vinculada à constituição da identidade profissional que, por sua vez, passa a carregar consigo os traços desenvolvidos em seu ofício. O Professor Comunitário é uma categoria profissional, um desdobramento da profissão docente relativamente novo. Junto ao PME, este profissional desenvolveu suas funções a partir do ano de 2008. Se considerarmos que esta função ainda não estava presente nas escolas públicas

brasileiras, cabe refletir: que saberes são necessários para o desenvolvimento da função de Professor Comunitário?

A partir das entrevistas, ao serem questionadas sobre o desenvolvimento das atividades da função de Professor Comunitário, os docentes relataram as dificuldades diárias enfrentadas: planejamento que não dá certo, dificuldades nas relações com os pais e os demais funcionários da escola, falta de apoio, e etc. Como podemos perceber nos exemplos a seguir:

Tem que ter paciência, porque nem sempre sai como se quer. Você se decepciona porque imagina fazer alguma coisa, como uma oficina, porém chega na hora e falta, não tem lugar, não se tem o apoio da escola, os pais não permitem, os pais não levam, ou a secretaria de educação não te apoia. Você planeja e por outros motivos não acontece. (L12)

Primeiro de tudo: boa vontade. Quando saí e assumi a direção, chamei um professor do quadro que tinha perfil para essa função. O primeiro olhar para ele foi com relação à boa vontade. [...] então, a pessoa tem que, em primeiro lugar, ter um pouco de experiência no trato com os alunos. E aí buscar, também, a parte pedagógica para poder te auxiliar. (A9)

O professor tem que ter consciência. Consciência e sensibilidade para poder entender e reconhecer o aluno como um todo. [...] Às vezes nem é psicológico, às vezes é mais do que um abraço, um carinho. (I12)

Nesse sentido, o entendimento emocional e a capacidade de superar dificuldades é um importante fator no desenvolvimento das funções do Professor Comunitário. Chibás e Braz (2014) chamam atenção que a formação técnica e universitária supõe um profissional que possa aliar os processos cognitivos com as emoções de sua profissão equilibradamente. Borges (2004) classifica esses saberes, quanto à suas características, como “afetivos e relacionais”, uma vez que:

[...] comportam uma dimensão afetiva, relacionada ao gostar do que faz, da matéria ensinada, de ensinar e de trabalhar com crianças e jovens, etc. Os saberes dos docentes ganham sentido na relação com o outro, o professor deve possuir disponibilidade para olhar, compreender, através do outro. (BORGES, 2004, p.205).

Já Tardif (2011) coloca situações como as apontadas na gama de saberes experienciais. Esses saberes não são ensinados ou apreendidos em cursos ou manuais de formação, pois não são estáticos ou previsíveis. Surgem na e da experiência profissional e, somente com ela, podem desenvolver-se. Situações que carecem de improviso e habilidades de resolução de problemas cotidianos que somente na esteira de sua prática se faz possível encontrar. No caso dos Professores Comunitários, a experiência profissional contribuiu para que, no

desenvolvimento desses saberes profissionais, adquirissem os “[...] macetes ou traços da personalidade profissional [...]” (TARDIF, 2011, p.49).

Tardif (2011) aponta, ainda, que "O docente não atua sozinho." (TARDIF, 2011, p.49), pois ensinar é atuar com o outro, dependendo e interdependente do outro. Na atuação como Professor Comunitário, os entrevistados narram esta experiência de trabalho com o outro:

Como lidar com os professores, como lidar com pessoas, como lidar com os monitores, também, isso era bem complicado no trabalho, e o que agora ocorre com os estagiários que possuímos na escola. Isso tudo me ajudou. (L10)

Sempre se tem aprendido. Conhecer mais os alunos, porque eles passavam mais tempo na escola, conhecer melhor os monitores, também. (CD06)

Tanto esse trato com os alunos, esses acordos, esse jogo de cintura que acabamos tendo [...].O trato com as famílias e o trato com os alunos. Acabamos trabalhando junto com os monitores a parte pedagógica. [...] nós reuníamos os professores para fazer levantamentos, para ver quais eram as dificuldades daqueles alunos. Fazíamos a pesquisa e buscávamos no pedagógico ações que pudessem melhorar, fazer planejamentos [...] Trabalhávamos em conjunto. (A8)

A relação evidenciada foi construída pelos Professores Comunitários com os professores, alunos e comunidade da escola em geral. Tifton e Pacheco (2012) evidenciam a necessidade de um novo modelo de relação entre os diversos sujeitos da escola, desenvolvendo uma “cultura de cooperação” central para o desenvolvimento de projetos de educação integral. Nesse sentido, o estabelecimento de novos perfis e identidades na escola demanda o debate interno enquanto compromisso coletivo para o desenvolvimento de ações em conjunto.

Ao discorrer sobre os objetivos da docência, Tardif (2011) afirma que, independente de quais sejam, os objetivos dos professores exigem, sobretudo, uma ação em conjunto, organizados da melhor maneira possível e por um determinado período de tempo. Nesse sentido, o trabalho docente tem, também, uma dimensão afetiva, uma vez que “Um componente emocional manifesta-se inevitavelmente, quando se trata de seres humanos.” (TARDIF, 2011, p.130).

A partir da análise dos dados, foi possível perceber os saberes que surgem a partir da experiência, porém são decorrentes de uma técnica, procedimento ou ferramentas específicos. São saberes que se encontram facilmente sistematizados em manuais e/ou cursos de aperfeiçoamento e, que são denominados por Tardif (2011) como "saberes da formação profissional". Esses saberes, são usualmente

transmitidos por instituições de ensino. Porém, no caso dos Professores Comunitários se desenvolvem na/da experiência profissional, conforme relatado:

Tudo que eu sei hoje sobre prestação de contas de uma escola, tanto que depois eu fiquei com toda a prestação de contas da escola em que trabalhava, porque aprendi no Mais Educação, e aí me deram essa função. (L8)

Compras, prestação de contas e toda a parte burocrática que o programa possui. Toda essa parte que acabamos trabalhando e aprendendo, como fazer compras... porque isso eu não sabia, isso foi novo para mim. (A8)

[...] a cada dia a gente está aprendendo um pouco [...], com essas coisas que te disse, sobre a questão da prestação de contas que nós não tínhamos nada desses formulários, dessa questão administrativa. Na verdade não tínhamos nada e foi se adaptando, tendo que formular. Assim fomos abrindo novos olhares... parece que as coisas se clarearam mais [...]. (M13)

Para professores ainda não socializados com estas atividades, a aprendizagem ocorreu na prática da gestão do PME. Sendo assim, os saberes da formação profissional foram resignificados a partir de sua atuação. Isso não significa, entretanto, que os Professores Comunitários não sabiam, ou ainda que não tivessem o saber necessário para o desenvolvimento desta atividade, somente que aprimoraram ou ampliaram esses a partir de sua atuação. Tardif (2011) contribui ainda ao dizer que "[...] todo trabalho humano, mesmo o mais simples e mais previsível, exige do trabalhador um saber e um saber-fazer." (TARDIF, 2011, p.236). Para a realização de qualquer trabalho, se faz necessário um alguém que mobilize esforços (ou que ponha em prática seus saberes) para a sua promoção.

Delors (2010), em seu relatório para a Comissão Internacional de Educação para o Século XXI, ao debater sobre os quatro pilares para a educação⁸ preconizava também, que para além da formação continuada de uma profissão, seja considerado o "aprender a fazer" como forma de tornar o indivíduo "[...] apto para enfrentar numerosas situações, algumas das quais são imprevisíveis, além de facilitar o trabalho em equipe [...]." (DELORS, 2010, p. 13). Assim, o Professor Comunitário, na realização de suas tarefas, mobiliza seu "saber-fazer" partindo de seu "aprender a fazer" para a produção de saberes próprios, contribuindo para a sua prática frente ao PME.

Não se pode deixar de observar, ainda, que esses saberes mobilizados a partir da experiência e em conjunto com o "aprender a fazer" resultam no "saber-fazer" e que não foram produzidos individualmente e isoladamente em cada escola.

⁸ Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Os relatos dos entrevistados demonstram que a produção desses saberes é uma prática conjunta de grupos que se organizam a partir da prática como Professor Comunitário do PME:

Nós tínhamos uma professora que trabalhava já com o Mais Educação [...], ela foi quem deu o aporte para o rumo que deveria tomar. (A6)

Para mim ajudou muito, no início, escutar pessoas que já estavam no programa desde o início, quais eram as experiências delas, como elas faziam para conseguir alguma coisa, como elas dividiam as turmas. Isso porque quando entramos não aprendemos a trabalhar no Mais Educação. Em nenhum lugar, não tem nenhum curso onde se aprenda isso, nenhum curso de faculdade, de extensão. [...] só se aprende fazendo, no dia-a-dia, e com a experiência de quem já foi ou é há mais tempo [...] (A13)

[...] nós não tínhamos nenhuma referência de como fazer, se nós estávamos fazendo certo, se estávamos fazendo errado. Era muito novo, as ideias eram muito novas. O que nos ajudou bastante foi o companheirismo com as outras colegas das outras escolas, nós nos reuníamos e nos telefonávamos – naquela época não tinha nem *whatssap!* [...] Então era bem complicado. Tínhamos que ligar e estar sempre nos falando: Como é que eu faço? Como é que eu não faço? Como é que vai ser agora? Como é que tu faz? Então era “ah, eu acho que foi assim” “eu acho que dá certo!”. Era no achismo.(15)

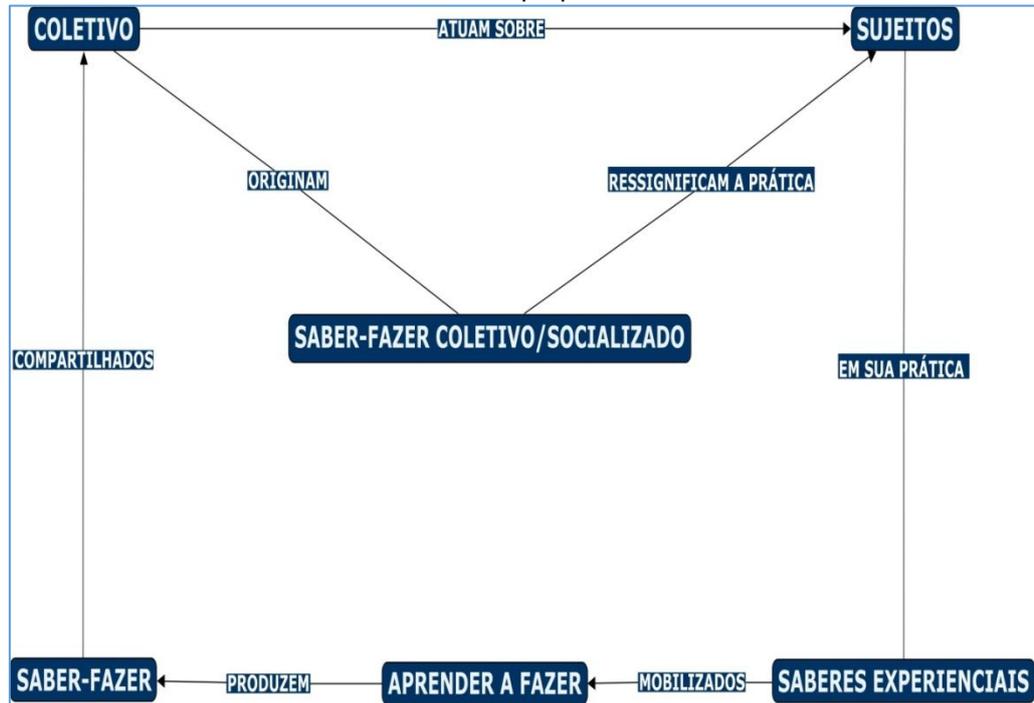
Era trocando experiência umas com as outras, nos ligando, nos falando e mandando E-mail. (16)

Como foi colocado anteriormente, trabalhar com o ensino é trabalhar com o outro. Tardif (2011) aponta que o trabalho docente é realizado em conjunto, em contato com outras pessoas, e que nessa relação estão presentes os fatores sociais e culturais que diferem os sujeitos entre si e que, desse vínculo, as decisões surgem a partir da interpretação a partir dos canais de mediação, como o “[...] discurso, comportamentos, maneira de ser e etc.” (TARDIF, 2011, p.50).

Com relação aos Professores Comunitários, os saberes produzidos individualmente a partir das experiências de cada sujeito em sua prática, eram socializados através do próprio contato dos professores comunitários entre si, ou como destacado pelos entrevistados, o “companheirismo”. Ainda de acordo com a fala dos entrevistado, trocas de e-mail, telefonemas e até mesmo encontros presenciais ocorriam mobilizados pelos próprios Professores Comunitários que sentiam a necessidade, tornando-se saberes coletivos do grupo. Isso indica que os Professores Comunitários, a partir da mobilização do seu “aprender a fazer”, construíam o seu “saber-fazer” e o socializavam fazendo emergir assim o “saber-fazer-socializado” ou “saber-fazer-coletivo” (Figura 01).

Figura 01 – Esquema de produção do saber-fazer coletivo/socializado.

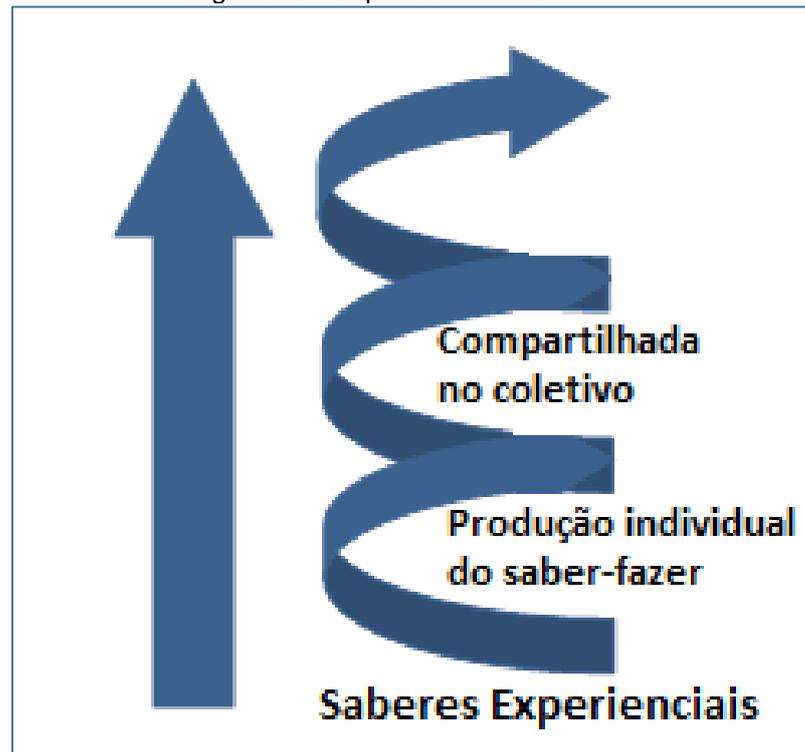
Fonte: Autoria própria



Esse "saber-fazer-socializado/coletivo" surge a partir dos saberes experienciais que tem como "Fontes sociais de aquisição [...]. A prática do ofício na escola e na sala de aula, **a experiência dos pares**, etc." (TARDIF, 2011, p.63, grifo nosso).

Nessa perspectiva, os saberes construídos pelos Professores Comunitários a partir de suas experiências práticas na atuação do PME, convergiam para além do individual, contribuindo para a formação ou para o desenvolvimento do coletivo. Não obstante, a formação desse coletivo retornava esses saberes para a individualidade do professor comunitário, que utilizava dos processos construídos no coletivo para ressignificar suas próprias práticas. Isso demonstra que a produção individual de saberes experienciais contribui para a produção de saberes coletivos, e esses por sua vez, influi diretamente no "saber-fazer" individual de cada Professor Comunitário, propiciando a construção de uma espiral formativa (imagem 02) a partir das experiências de trabalho no PME.

Figura 02 - Espiral Formativa



Fonte: Autoria própria

Imbernón (2009) chama a atenção para dois fatores que contribuem para a formação docente: o primeiro é a importância da consciência coletiva e da dimensão do trabalho coletivo. Os Professores Comunitários, ao socializarem entre si suas experiências, perceberam a importância do trabalho coletivo para o seu desenvolvimento profissional e sua formação enquanto docente. O segundo fator apontado por Imbernón (2009), é o fato de ter se aumentado a percepção (ainda que lentamente) da "[...] capacidade do professorado de gerar conhecimento pedagógico mediante seu trabalho prático nas instituições educativas, [...]" (IMBERNÓN, 2009, p.22). Nesse sentido, os Professores Comunitários puderam a partir de sua prática perceber pequenas nuances da rotina do aluno e agir para contribuir com sua formação através do conhecimento pedagógico apreendido com o PME:

Trabalhamos com aluno que tem dificuldade psicomotora, então conversamos com o monitor: "olha, quem sabe a gente faz um trabalho...". Então o professor tem que ter esse olhar, para ver se a turma está indo legal, se está precisando de um ajuste, quem sabe precisamos trabalhar a disciplina, porque nossa escola é bem puxada. (A10)

Sendo assim, com o compartilhamento de suas experiências, os Professores Comunitários puderam colocar-se como sujeitos produtores de conhecimentos e mobilizadores de saberes que irão auxiliar seus pares no desenvolvimento de suas

tarefas. Cabe chamar a atenção ainda para as ideias de Imbernón (2009) ao afirmar que:

A formação permanente do professorado requer um clima de colaboração e sem grandes reticências entre o professorado (não muda quem não quiser mudar, ou não questiona o que faz aquele que pensa que está muito bem) [...]. (IMBERNÓN, 2009, p.22).

No caso dos Professores Comunitários os sujeitos se mostraram abertos à mudança, e colocaram suas práticas em questionamento e reflexão para que pudessem qualificar suas práticas e atuar diretamente em sua própria formação. Josso (2004) aponta que "Os processos de formação dão-se a conhecer, do ponto de vista do aprendente, em interações com outras subjetividades." (JOSSO, 2004, p.38). Sendo assim, os Professores Comunitários contribuíam para a sua formação profissional a partir da socialização de suas experiências e reflexões próprias, pessoais de cada sujeito. Isso fazia com que esses profissionais, a partir de suas vivências profissionais cotidianas, produziram saberes que os auxiliaram na resolução de problemas e elaboração de tarefas. O autor ainda aponta que "Aprender pela experiência é ser capaz de resolver problemas dos quais se pode ignorar que tenham formulações e soluções teóricas." (JOSSO, 2004, p.39). Nesse sentido, a auto-formação dos Professores Comunitários, a partir da socialização de suas experiências com os pares contribui para o seu desenvolvimento pessoal-profissional pois permitiu que fossem propostas soluções e resolução para situações-problemas enfrentadas no dia-a-dia de sua prática.

3.4. Considerações finais

Após a análise das narrativas, foi possível perceber as dificuldades enfrentadas pelo Professor Comunitário no desenvolvimento de suas funções: a falta de apoio institucional e dos colegas, dificuldades de integração com os pais de alunos, comunidades e com os funcionários da escola em geral e etc. Porém, a partir de suas experiências, esses profissionais puderam atuar para conseguir aliar seu conhecimento técnico com suas emoções, permitindo assim prosseguir e atuar na resolução de problemas utilizando-se de seus saberes afetivos.

Além disso, as narrativas evidenciam o caráter coletivo do trabalho do Professor Comunitário. Atuar nesta função é trabalhar em conjunto com outros profissionais, aliando esforços para o desenvolvimento de atividades e para a concretização dos planos. Isso fundamenta a urgência de um debate sobre as funções do Professor Comunitário e suas possibilidades de contribuição para o desenvolvimento das ações do PME. Este debate se faz essencial, uma vez que integrar o Professor Comunitário efetivamente com os demais profissionais da escola, configura também em uma integração mais forte do PME com as demais atividades da escola.

Destacamos ainda a troca de experiências como ponto chave para a produção de saberes pelos Professores Comunitários. Esses sujeitos, a partir de suas práticas, desenvolviam saberes experienciais a partir de seu "aprender a fazer". A partir desses saberes construíam um saber-fazer próprio de suas funções, partindo da parte burocrática de prestação de contas, compras e gestão do PME, perpassando pela relação com os outros funcionários da escola e os novos sujeitos que passam a integrar essa realidade (oficineiros), aprender a lidar com tensões diárias que ocorrem na rotina do PME, a olhar, avaliar e planejar as atividades do PME para incidirem na aprendizagem dos alunos, dentre outros que os auxiliavam na resolução de problemas que porventura pudessem atrapalhar o desenvolvimento de suas tarefas.

Chamamos a atenção ainda para o compartilhamento dos saberes-fazer junto ao coletivo de Professores Comunitários, o que originava o desenvolvimento de um "saber-fazer socializado/coletivo". Este saber socializado atuava diretamente sobre os sujeitos que a compartilhavam e também sobre os quais eram compartilhados. Isso propiciava que os Professores Comunitários resignificassem suas práticas atuando diretamente em sua formação profissionais e contribuindo para o desenvolvimento profissional de suas atividades na escola. Neste sentido, as experiências dos Professores Comunitários, ainda que vividas isoladamente por cada profissional em sua escola, propiciava a produção de saberes em diversas escolas, uma vez que com a socialização de suas vivências, os sujeitos puderam refletir sobre a experiência de seus pares e produzir seus próprios significados em situações futuras que pudessem acontecer em sua prática.

É importante por fim destacar, a necessidade de instâncias de debate que possibilitem aos Professores Comunitários a manutenção de um debate com os

seus pares a fim de garantir a troca fluída de experiências que proporcionem reflexões que possam contribuir para a atuação diária do Professor Comunitário. Porém, cabe aqui propor uma pergunta final quanto à atuação do Professor Comunitário: que estratégias podem contribuir para a formação dos Professores Comunitários de forma a garantir que esses profissionais possam exercer suas funções com qualidade? A resposta dessa pergunta é de suma importância para que não se deixe para trás toda a experiência e os avanços conquistados pelo PME em território nacional. Os saberes construídos pelos Professores Comunitários, bem como toda sua gama de relações estabelecidas nas escolas que aderiram ao PME dependem da continuidade do referido programa para que se continue avançando efetivamente em políticas de educação integral no Brasil.

Referências

BORGES, C.M.F. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. 1ª ed. Araraquara: JM editora, 2004.

BRASIL. **Programa Mais Educação, Educação Integral**: Texto referência para o debate nacional - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009.

CHIBÁS, F.; BRAZ, A.L.N. **A gestão das emoções na educação**: reflexões, propostas e desafios. Revista de Educação da Anhanguera Educacional, v. 15, p. 95-109, 2012. Disponível em: <<http://www.pgsskroton.com.br/seer/index.php/educ/article/view/1709>>. Acesso em: 03 de jun. 2017.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: Setor de Educação da Representação da UNESCO no Brasil, 2010.

GERHARDT, T. E.; et al. A estrutura do projeto de pesquisa. In: GERHARDT, T.E.; SILVEIRA, D.T.(Org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

MACEDO, N. M. S.; et al. A experiência da escola integrada em Belo Horizonte (MG). In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p.413-24.

MOLL, J. A. Agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-48.

SCHÜTZE, F. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 210-22.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

TITTON, M. B. P.; PACHECO, S. M. Educação integral: a construção de novas relações no cotidiano. O direito tempos-espaço de um justo e digno viver. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 149-56.

CAPÍTULO 4

PROFESSOR COMUNITÁRIO: QUAL PERFIL DESEJADO? COMO DESENVOLVÊ-LO?

Resumo

O presente trabalho surge com o objetivo de investigar e compreender as demandas formativas dos Professores Comunitários, a partir da narrativa dos docentes que atuaram no Programa Mais Educação no município de Jaguarão/RS. Além disso, objetiva-se ainda sugerir estratégias de formação e de qualificação para a gestão do Programa ou de outra política de educação integral. Nesse sentido, nos utilizamos de uma abordagem qualitativa, de caráter narrativo (Gibbs, 2009) e também de pesquisa de cunho bibliográfico (Zanella, 2011). Para a realização do presente estudo foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 06 (seis) sujeitos, que, posteriormente, foram analisadas com base no proposto em Schütze (2013). A partir desse estudo, foi possível perceber um perfil possível de profissional indicado para o trabalho com educação integral, baseado na tríade de conceitos Espaços, tempo e intersectorialidade. Além disso, foi possível observar a necessidade de criação de espaços de debate que possibilitem a troca de experiências para os Professores Comunitários, a importância das Universidades na promoção de possibilidades formativas voltadas à educação integral e a valorização das experiências dos Professores Comunitários.

Palavras-chave: Professor Comunitário, Educação Integral, Formação Docente.

PROFESOR COMUNITARIO: ¿QUÉ PERFIL DESEADO? ¿CÓMO DESARROLLO?

Resumen

El presente trabajo surge con el objetivo de investigar y comprender las demandas formativas de los Profesores Comunitarios, a partir de la narrativa de los docentes que actuaron en el PME en el municipio de Jaguarão / RS. Además, se pretende además sugerir estrategias de formación y de calificación para la gestión del Programa Más Educación o de otra política de educación integral. En ese sentido, nos utilizamos de un abordaje cualitativo, de carácter narrativo (Gibbs, 2009) y también de investigación de cuño bibliográfico (Zanella, 2011). Para la realización del presente estudio se realizaron entrevistas semiestructuradas con 06 (seis) sujetos, que posteriormente fueron analizadas con base en el propuesto en Schütze (2013). A partir de ese estudio, fue posible percibir un perfil posible de profesional indicado para el trabajo con educación integral, basado en la tríada de conceptos Espacios, tiempo e intersectorialidad. Además, fue posible observar la necesidad de crear espacios de debate que posibiliten el intercambio de experiencias para los profesores comunitarios, la importancia de las Universidades en la promoción de posibilidades formativas dirigidas a la educación integral y la valorización de las experiencias de los profesores comunitarios.

Palabras-clave: Profesor Comunitario, Educación Integral, Formación Docente.

COMMUNITY TEACHER: WHAT PROFILE WANTED? HOW TO DEVELOP IT?

Abstract

The present work aims to investigate and understand the formative demands of Community Teachers, based on the narrative of the teachers who worked in the PME in the city of Jaguarão / RS. In addition, it also aims to suggest training and qualification strategies for the management of the Programa Mais Educação or another integral education policy. In this sense, we use a qualitative approach, with a narrative character (Gibbs, 2009) and also a bibliographic research (Zanella, 2011). For the accomplishment of the present study were conducted semi-structured interviews with 06 subjects, who were later analyzed based on the one proposed in Schütze (2013). From this study, it was possible to perceive a possible profile of the professional indicated for the work with integral education, based on the triad of concepts Spaces, time and intersectoriality. In addition, it was possible to observe the need to create spaces for debate that allow the exchange of experiences for

community teachers, the importance of universities in the promotion of training possibilities aimed at integral education and the valuation of the experiences of community teachers.

Keywords: Community Teacher, Integral Education, Teacher Training.

4.1. Introdução

Nossa sociedade tem sofrido diversas mazelas provenientes de problemas sociais facilmente encontrados, como a fome, violência, acesso às condições precárias de moradias e saúde e etc. A diversidade de valores se exacerba, enquanto o caos moderno do viver em sociedade se instaura como *ethos* comum de nossa sociedade. O filósofo Indiano Krishnamurti (1994) aponta que a educação tem encaminhado os indivíduos para a busca de segurança e de satisfação pessoal, criando assim barreiras psicológicas e sociais. É necessário dessa forma, formar indivíduos a partir de sua completude como sujeitos. Como nos ensina Krishnamurti:

O indivíduo é constituído de várias entidades, mas o realçar as diferenças e ao mesmo tempo favorecer a produção de um tipo definido leva a resultados complexos e contradições. A educação compete promover a integração dessas entidades separadas-visto como, sem integração, a vida se transforma numa série de conflitos e tribulações. Para que formar advogados se perpetuamos litígios? Que valor tem o saber, se continuamos em nossa confusão? [...] Qual a finalidade da existência se ela leva à violência e à desdita extrema? (KRISHNAMURTI, 1994, p.10).

Para a superação dessas dificuldades se faz necessária uma educação que possa abarcar as diversas instâncias. Ultimamente, diversos autores como Moll (2009), Guará (2006), Gadotti (2009), dentre outros têm chamado atenção para a necessidade de uma "formação integral" que se constitui a partir de uma "educação integral". Nesse caso "[...] a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive. Assim, a educação integral deve ter objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano." (GUARÁ, 2006, p.16). Na publicação sobre o Programa Mais Educação (PME) explicita-se a tradução do ideal contemporâneo de educação integral:

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

Entretanto, para que se efetive uma educação integral, a garantia de uma escola de tempo completo é de suma importância. Moll (2014), afirma que o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes tem uma possibilidade ínfima de ocorrer, se o tempo em que esta formação se realiza seja reduzido, como se está posto na política educacional brasileira.

Porém, somente a ampliação do tempo escolar não garante que a formação integral aconteça. São necessários outros compromissos públicos para o desenvolvimento de uma educação integral: a adaptação de espaços escolares que possibilitem a estadia do aluno na escola; a construção e manutenção de laboratórios, salas de aulas e bibliotecas que possibilitem condições de um espaço de estudo e aprendizagem digno; a formação inicial e continuada de profissionais que possam desenvolver trabalhos junto à educação integral.

Com vistas à indução de uma política pública estratégica de ampliação da jornada escolar e indução progressiva a uma educação integral, o PME foi criado no ano de 2007, através da Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007⁹. Este programa é parte integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação, como política estratégica de indução à educação integral através da ampliação da jornada escolar. Contudo, o Programa ganhou suas primeiras orientações legais com a publicação do Decreto 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Este documento trazia em sua composição os objetivos do PME, bem como uma série de estratégias para seu fortalecimento enquanto política pública educacional e para a consolidação da política de educação integral.

Após a sua criação e a organização de bases legais que dessem suporte para a manutenção das atividades do PME, no ano de 2014, com a publicação da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014¹⁰, o programa ganha novamente centralidade nas discussões de políticas educacionais brasileiras: o novo Plano Nacional de Educação (PNE), em sua meta de nº 6 traz a seguinte proposição: "Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica." (BRASIL, 2014, p.08). Como principal programa

⁹ Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar.

¹⁰ Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

que se aventurava a propor uma experiência com jornada escolar ampliada, o PME passou a ancorar como principal estratégia de alcance da meta 06 do PNE.

Como princípio da educação integral no âmbito do PME, no decreto de regulamentação do Programa, tem-se a seguinte proposição:

VII - a articulação entre sistemas de ensino, universidades e escolas para assegurar a produção de conhecimento, a sustentação teórico-metodológica e a formação inicial e continuada dos profissionais no campo da educação integral. (BRASIL, 2010, p.01).

Já na portaria de instituição do PME, a formação dos profissionais que irão atuar junto ao programa é apresentada como atribuição relativa à esfera federal do governo: "Art. 7º Compete aos Ministérios e Secretarias Federais integrantes do Programa Mais Educação na esfera federal: [...] III - capacitar gestores e profissionais que atuarão no Programa; [...]" (BRASIL, 2007, p.04).

Porém, no mesmo documento, esta tarefa é colocada em regime de colaboração também com as secretarias estaduais e municipais:

Art. 8º Cabe aos Estados, Distrito Federal e Municípios que aderirem ao Programa Mais Educação observar o seguinte: [...] IV - colaborar com a qualificação e a capacitação de docentes, técnicos, gestores e outros profissionais, em parceria com os Ministérios e Secretarias Federais integrantes do Programa. (BRASIL, 2007, p.04).

Um dos principais atores envolvidos no processo de gestão, organização e operacionalização do PME é o Professor Comunitário: este profissional é um professor da escola, que deve atuar em carga horária mínima de 20 horas (sendo demandada, preferencialmente, 40 horas), que será responsável pela articulação dos diversos sujeitos envolvidos na escola, planejamento das atividades, a gerência e mobilização de recursos financeiros, físicos e humanos, para o desenvolvimento satisfatório das atividades do PME na escola.

No documento sobre o PME, são apontadas algumas características importantes para o desenvolvimento das atividades: é necessário um profissional que tenha boa relação com a comunidade, sensibilidade de ouvir as demandas, sugestões e opiniões dos colegas e demais pessoas envolvidas, que motive seus alunos e apoie suas ideias e que contribua para a superação das dificuldades e etc. (BRASIL, 2011). Esse perfil de profissional, é de extrema importância, uma vez que dentre as atividades pertinentes à rotina do Professor Comunitário encontram-se:

[...] organização deste tempo ampliado como tempo continuum no currículo escolar; acompanhamento dos monitores; diálogo com a comunidade; proposição de itinerários formativos que transcendam os muros da escola alcançando as praças, os teatros, os museus, os cinemas, entre outros; construção de "pontes" entre a escola e a comunidade. (BRASIL, 2011, p.17).

Com uma gama de atividades tão extensas e diversas "frentes" de atuação, o Professor Comunitário deverá estar sempre em constante reflexão sobre suas práticas e sobre o aprendizado diário que a experiência traz. Porém, somente isso não é necessário para que esse profissional possa desenvolver bons resultados em suas atividades. Uma vez que o debate de políticas de educação integral é recente, a formação de conhecimentos sobre este tema é de extrema importância. Moll (2012) aponta que é imprescindível que se construa "redes horizontais de formação" entre universidades, secretarias e escolas, onde sejam levados em conta os contextos de inserção dessas escolas para que se proceda à produção de saberes locais e direcionados para a demanda daquela comunidade.

A partir da breve trajetória explicitada, este artigo tem o propósito de investigar e compreender as demandas formativas dos Professores Comunitários, a partir das narrativas dos docentes que atuaram no PME no município de Jaguarão/RS. Objetiva-se, ainda, sugerir estratégias de formação e de qualificação para a gestão do programa ou de outra política de educação integral.

4.2. Abordagem metodológica

O presente trabalho se caracteriza como qualitativo, ancorado nos preceitos de Silveira e Córdova (2009) que defendem que este tipo de pesquisa "[...] não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc." (SILVEIRA e CÓRDOVA 2009, p.31).

Para o desenvolvimento da pesquisa, primeiramente, nos utilizamos de pesquisa bibliográfica (ZANELLA, 2011) e, posteriormente, de pesquisa com caráter narrativo ancorada em Gibbs (2009). A escolha desta metodologia decorre da necessidade de perceber a forma como os indivíduos se situam nas situações narradas e os processos de formação. O foco da investigação de cunho narrativo e biográfico, segundo o autor, está em "[...] como as pessoas apresentam seus

argumentos, oferecendo acesso à forma como elas desejam se mostrar, como descrevem suas ações e suas vidas." (GIBBS, 2009, p.81)

Gibbs aponta que uma das principais funções das narrativas é "Transmitir notícias e informações, como em relatos de experiências pessoais" (GIBBS, 2009, p.83). Sendo assim, para proceder à produção dos dados, os entrevistados foram motivados a narrar sobre sua atuação como Professor Comunitário no PME, orientados pela entrevista narrativa semiestruturada. Zanella (2011) afirma sobre as entrevistas semiestruturadas que:

[...] segue um roteiro ou "guia" criado pelo entrevistador, mas sem se prender rigidamente à sequência das perguntas. A conversa segue conforme os depoimentos do entrevistado, sem obedecer rigidamente ao roteiro de entrevista. (ZANELLA, 2011, p.116).

Para tanto, foi seguido como roteiro as seguintes questões norteadoras: 1) Que experiências você considera mais significativas na sua atuação como Professor Comunitário? 2) No seu entendimento, que saberes e/ou competência são demandadas para o exercício da função do Professor Comunitário? Como podem ser aprendidas ou desenvolvidas? 3) Como a gestão do Programa poderia contribuir com o desenvolvimento desses saberes e/ou competências?

Para a realização das entrevistas, entramos em contato com 12 (doze) sujeitos, mas apenas 6 (seis) Professores Comunitários aceitaram participar da pesquisa. As entrevistas foram gravadas e transcritas com a ciência e autorização dos entrevistados.

Para o processo de análise das narrativas, seguimos o modelo proposto por Schütze (2013) organizado pelas seguintes etapas: 1. Análise formal do texto; 2. descrição estrutural do conteúdo das partes; 3. abstração analítica; 4. análise do conhecimento; 5. comparação contrastiva; 6. comparação mínima; 7. comparação máxima; 8. construção de modelo teórico.

Em outras palavras, inicialmente realizamos uma "limpeza" no texto. Em seguida destacamos os "marcadores temporais" que indicam a passagem de tempo nas narrativas apresentadas. Nessa tarefa, os marcadores eram colocados em negrito para facilitar a localização no texto. Esta tarefa se mostrou de vital importância, pois esses marcadores auxiliam na percepção da importância que os entrevistados atribuíam aos fatos narrados. Em seguida, realizamos uma segunda

"limpeza" no texto, retirando detalhes que não influenciavam na narrativa, como nomes, lugares e etc.

Com as narrativas devidamente "limpas", iniciamos a separação dos temas postos pelos entrevistados. Logo após, voltamos aos textos e marcamos os argumentos de cada categoria com uma cor específica. Em seguida, atribuímos um "código" para cada argumento apresentado. O código consistia nas iniciais dos sujeitos, seguidas de um número sequencial (por exemplo, A1, A2, A3 e etc.). Isso possibilitou aglutinar argumentos próximos e confrontar argumentos dissemelhantes, propiciando reflexões e construindo as categorias finais a serem trabalhadas, a saber: experiências docentes, formação institucionalizada e a formação coletiva.

Por fim, confrontamos os principais argumentos apresentados nas narrativas com referenciais teóricos que orientaram a pesquisa. Isso gerou a "[...] construção de um modelo teórico." (SCHÜTZE, 2013, p. 215), que são a representação das reflexões realizadas durante o processo.

4.3. Educação Integral e formação profissional: qual o perfil desejado?

Imbérnon (2009) aponta que a formação docente não pode ser separada do contexto de trabalho dos professores. Sendo assim, qual o perfil desejado para um profissional que pretenderá atuar em projetos de Educação Integral? Inicialmente destacamos o posto por Tilton e Pacheco (2012) ao apontarem que

Uma cultura de cooperação, a atitude de diálogo e o trabalho coletivo são elementos-chave para a constituição da rede de saberes inerentes a esse novo paradigma e para a gestão compartilhada de um projeto contemporâneo de educação integral. (TITTON; PACHECO, 2012, p.152).

Neste sentido, destacamos o trabalho coletivo na constituição da formação dos profissionais que atuam na Educação Integral. Trabalhar em projetos de Educação Integral é ter a certeza de trabalhar com o outro, sendo este o aluno, o Professor Comunitário, os funcionários da escola, a equipe diretiva, os oficinairos, a família e a comunidade em geral. Programas como o PME suscitam um profissional com boa interação entre os atores de seu contexto escolar.

Como segundo momento, chamamos atenção para a tríade de conceitos evidenciada por Rabelo (2012) como tecido que dá sustentação à rede de educação

integral no atual cenário: Intersetorialidade, Tempo e Espaço. Ratificando esta tríade, Branco (2012) aponta que sob o ponto de vista da formação de professores, demanda-se algumas condições para o seu desenvolvimento:

[...] a necessidade de dispor de mais tempo de escola [...], a integração das diversas áreas do conhecimento, as saídas da escola (encaradas de forma natural para buscar e utilizar recursos da comunidade) [...]" (BRANCO, 2012, p.256).

Além dessa tríade, o autor destaca "[...] que a ajuda e a integração de diferentes personagens na equipe possam melhorar e qualificar o trabalho escolar." (BRANCO, 2012, p. 256), como citado anteriormente.

Frente ao exposto, o conceito de tempo merece uma nova abordagem quando falamos de educação integral. Não se trata do simples aumento da carga horária diária de permanência do aluno na escola, mais uma completa ressignificação deste tempo. Arroyo (2012) contribui ao afirmar que

[...] uma forma de perder seu significado político será limitar-nos a oferecer mais tempo da mesma escola, ou mais um turno – turno extra – ou mais educação do mesmo tipo de educação. (ARROYO, 2012, p.33).

Segundo Arroyo (2012), um segundo turno da mesma educação, além de se mostrar ineficiente, iria exacerbar seus alunos de atividades e situações perversas que comumente são encontradas nas escolas (reprovações, relações humanas precárias, castigos e etc.). Nesse caso, o professor, ao trabalhar com o tempo integral, deverá orientar-se em um trabalho coletivo e com um olhar voltado para o "outro" e para "si". Olhar para o outro, buscando perceber como se adaptam a uma nova rotina, desde a aderência a atividades, até períodos de descanso e de relaxamento. Ainda, olhar pra si é pensar que atividades estão ao alcance para qualificar o atendimento aos alunos no tempo integral.

Nesse sentido, Torales (2012) afirma que aumentar o tempo de permanência do aluno na escola é garantir "[...] uma ressignificação social do seu pape.l" (TORALES, 2012, p.129). Essa ressignificação, porém, vai além da pura e simples ampliação do tempo escolar, mais demanda também novas configurações e, a partir de cada contexto e de cada realidade, uma busca de alternativas que possam contribuir de forma "[...] estrutural, organizativa e pedagógica [...]" (TORALES, 2012, p.129) na rotina das escolas. Uma das novas configurações que a escola pode

assumir no bojo de suas tarefas é a atuação em redes de atividades intersetoriais.

Sobre intersectorialidade, Moll (2012) aponta que a construção de redes de políticas públicas que possam convergir os diversos setores da esfera pública (cultura, promoção de saúde, esporte e lazer, direitos humanos, dentre outras) pode enriquecer o processo de formação do alunado. Sendo assim, a autora põe como desafio aos gestores públicos a tarefa de "[...] estruturar e induzir esforços das diferentes áreas da gestão pública." (MOLL, 2012, p. 142) para futuramente basilar os processos de educação.

No caderno de gestão intersectorial a intersectorialidade é apontada como um novo modelo de gestão na esfera pública:

As políticas públicas setoriais estão estruturadas para funcionar isoladamente. Planejamentos, orçamentos, normatizações técnicas, recursos humanos, enfim, todo o modelo de gestão é organizado e operado, via de regra, em função do grau de especialização e profissionalização de cada área. Nesse contexto, começa a se delinear um novo modelo de gestão que passa a conviver com o anterior sem, no entanto, superá-lo inteiramente. (BRASIL, 2009, p.24).

No caso da educação integral, a intersectorialidade tem comprometido diversas instâncias da esfera pública, visando à formação integral nas escolas brasileiras. Sendo assim, um profissional ao pautar seu trabalho pela intersectorialidade deverá:

[...] destacar elementos estratégicos que tenham poder de mobilizar os diversos atores em torno de um objetivo comum. Dito de outro modo, a intersectorialidade se materializa no cotidiano da gestão à medida que consegue criar consenso em torno de uma meta com a qual todos possam, em alguma medida, comprometer-se. (BRASIL, 2009, p.25).

Nesse sentido, o conceito de intersectorialidade também se interliga com a necessidade de ampliação de espaços educativos. Leclerc e Moll (2012) apontam que além da sala de aula, outros espaços significativos do bairro são grandes possibilidades de reconhecimento de produção de experiências e de conhecimento.

Para além do exposto, valorizar esses espaços como um "território educativo" é como posto por Moll (2012) "baixar os muros da escola". Isso significa possibilitar um estreito diálogo com os equipamentos e políticas públicas, sujeitos e toda sua gama cultural e de saberes. Rabelo (2012) aponta que "O território escolar não é um espaço definido metricamente pelo muro da escola." (RABELO, 2012, p. 125). Ao contrário, ele não tem limites nem fronteiras. Impor limites à esse espaço é colocar

limites às aprendizagens e rejeitar toda a interação entre comunidades, o que possibilitaria múltiplas experiências. Sendo assim, o trabalho com educação integral, demandará ainda um profissional que possa compreender esses espaços educativos e cativar seus pares para a valorização desses como espaço de aprendizagem.

4.4. Desejos e necessidades formativas do Professor Comunitário do Programa Mais Educação

Imbérnon (2011) aponta que é possível um novo modelo de formação do professorado, desde que se analise o que funciona, o que é preciso abandonar, desaprender, "[...] construir de novo e reconstruir sobre o velho." (IMBÉRNON, 2011, p.18). Ao passo que Tardif (2011) acredita que ao reconhecer os profissionais como "sujeitos do conhecimento" implica considerar que possam emitir opiniões sobre sua própria formação, independente de onde ela ocorra. Nesse sentido, uma forma de perceber o que funciona e ainda de reconstruir o que se vem fazendo em termos de formação docente, é ouvir os anseios daqueles que se encontram em contato diário com a prática e compreender a partir dos seus discursos suas necessidades formativas e as estratégias possíveis de contribuir com sua formação.

Para este trabalho, foram analisados os discursos dos Professores Comunitários do PME para perceber suas demandas formativas e as estratégias que esses sujeitos acreditam ser interessantes para colaborar com sua formação, e conseqüentemente, com as atividades desenvolvidas em sua prática cotidiana.

Inicialmente, os entrevistados relataram as experiências que acreditavam ter sido de maior importância no seu processo de constituição enquanto Professor Comunitário. Os entrevistados relataram que as experiências apreendidas no período em que atuaram como Professor Comunitário contribuíram posteriormente para que pudessem assumir ainda outras funções na escola, como diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico.

Tudo é um grande aprendizado. Para mim, na verdade, como a carreira de professora também era nova, tudo junto, a participação dos alunos, aquela coisa de negociação com eles. Então nessa coisa toda a gente aprende a lidar muito um com o outro, com essas diferenças. Para mim foi muito bom. (A7)

Tanto que quando eu tive um outro ano... eu atuei um ano com Mais Educação e no segundo ano

veio minha candidatura para direção, que, também, não esperava, acabou acontecendo. Não é só a parte pedagógica. Eles vêm conversar contigo a parte de vida, administrativa. A gente acaba sendo um suporte para os alunos. Isso foi uma experiência muito boa.(A9)

Ter um olhar mais humano para o aluno. Tentar entender, aprender a conhecer aquele aluno que estava ali no dia-a-dia comigo. Aprender a conhecer ele e transmitir para ele, para ele ser um ser mais sociável, solidário. Porque como orientadora agora, atualmente, eu conheço as famílias, tenho um vínculo com aquelas famílias. Mesmo eles já estando lá no quinto ano, no sexto ano, se criou um vínculo e isso é muito bom. Porque a gente já conhece um pouco da vida deles também [...]. (I9)

Nos casos expostos, os Professores Comunitários ao se afastarem do PME, assumir funções de diretor e coordenador pedagógico, mostrando que o tempo de atuação no PME possibilitou a esses sujeitos uma gama de saberes oriundos da experiência que constituíram sua formação de forma a permitir que assumissem um novo desdobramento de sua carreira.

Tardif (2011) afirma que os saberes docentes nutrem uma relação direta com o seu ofício. Destaca que esses saberes não são parte de um conjunto de conhecimentos pedagógicos postulados e sem conexão com seu contexto de trabalho. Pelo contrário, são interligados diretamente com os contextos histórico-sociais. No primeiro excerto apontado acima, como o próprio entrevistado relata (A9), a experiência o possibilitou ser uma referência para sua comunidade, tanto em questões administrativas da escola, como também a parte social de seu trabalho, além ainda da parte pedagógica.

Ainda, a partir do segundo excerto, é possível perceber o desenvolvimento de uma "competência afetiva"¹¹ que a aproximou de seus alunos e propiciou uma maior interação, o que facilitou o desenvolvimento de seu trabalho. Tardif (2011) ao tratar dos saberes experienciais, afirma que esses saberes não estão dispostos em teorias ou em sistemas, mais sim são saberes práticos, que integram o seu fazer cotidiano e auxiliam os professores na compreensão e interpretação de seu trabalho, além de ressignificar suas práticas.

Por outro lado, os entrevistados relataram a necessidade de cursos, palestras e outras ações institucionais que pudessem contribuir com sua formação:

Eu quando fui fazer minha pós-graduação, no primeiro momento, não me lembro o nome do curso que era ofertado, mas não houve procura. Era uma pós graduação...(L16) Foi a primeira opção minha e eu me inscrevi para isso. Aí me chamaram e me disseram "olha, não vai ter". Foi onde eu fiz gestão, foi a melhor coisa que fiz, porque agora eu estou na gestão, mas acho que seria bem interessante

¹¹ Competência aqui entendido conforme Altet (2001) como "[...] conjunto formado por conhecimentos, savor-faire e posturas, mais também as ações e atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor" (ALTET, 2001, p.28)

para entender. Acho que até essa que tenho de gestão, ela já é válida.(L17)

Eu tive no início, com apoio da Unipampa, fui a Porto Alegre, onde teve um seminário de políticas públicas, Seminário do Mais Educação... e aí eu fui e me facilitou. (A14)

Seminários, cursos, porque é como eu digo, na prestação de contas mesmo, quase não se vê formações, então o Professor Comunitário tem que correr atrás. (M18)

Mamede (2012) aponta que as universidades têm por tarefa a formação profissional. Convém aqui ressaltar, que no que tange à formação continuada, a universidade é apenas uma das possíveis instituições que assume esta tarefa. Sobre a fala dos entrevistados, o primeiro excerto, relata o esforço da Universidade Federal do Pampa (Unipampa) – Campus Jaguarão em promover um curso de pós-graduação *lato sensu* (especialização) com a temática Educação integral em região de fronteira. O edital para inscrições do curso foi aberto em maio de 2014, porém não conseguiu completar o número mínimo para que se pudesse ofertar uma turma. Porém, a entrevistada aponta ainda que, mediante ao expressivo número de cursos de especializações ofertados naquele momento, sentiu-se instigada a iniciar ainda sobre outra temática, ainda que não fosse sua primeira escolha.

É possível registrar, ainda, outras atividades realizadas pela Unipampa que buscou auxiliar na formação desses profissionais, além de colocar as políticas e estratégias de educação integral em debate e troca de experiências: a primeira atividade realização foi o 1º Seminário de Educação Integral em Região de Fronteira – SIEIF. Este evento foi realizado no Campus Jaguarão da Unipampa em Novembro de 2013, e contou com palestras, oficinas, sessões de apresentação de trabalhos, relatos de experiências, além de uma reunião técnica com os Professores Comunitários, secretários de educação e equipe gestora do PME nas cidades da região sul do estado com a equipe técnica executora do PME no Ministério da educação. Esta atividade proporcionou aos Professores Comunitários uma maior reflexão sobre suas atividades e práticas, além de possibilitar a troca de experiências com seus pares.

A segunda atividade foi a organização por parte do grupo PET-Pedagogia¹² do Grupo de Estudos de Educação Integral em Região de Fronteira (GEEIF). Este grupo foi desenvolvido de junho à novembro do ano de 2013, e consistia em

¹² O programa de educação tutorial (PET) Pedagogia buscava naquele momento, dentre outras questões, acompanhar, estudar e compreender os processos de implantação/implementação do PME no município de Jaguarão/RS.

encontros semanais, na Unipampa – Jaguarão, em horário noturno, com a participação de Professores Comunitários, demais profissionais da escola engajados em questões relativas ao PME, alunos universitários e toda a comunidade interessada em debater, acompanhar, avaliar e refletir sobre as questões pertinentes à rotina do PME.

Porém, para além do esforço em contribuir com a formação continuada em educação integral para os profissionais das escolas públicas de Jaguarão, também houveram esforços para que se pudessem criar discussões no âmbito da formação inicial: o curso de Licenciatura em Pedagogia, desde o ano de 2014 oferece em seu projeto político-pedagógico de curso a disciplina "Educação Integral: Concepções e Perspectivas.

Mamede (2012) ao questionar-se se as universidades estão preparadas para oferecer formação em educação integral, ressalta que há uma dupla resposta para esta pergunta: a negativa, ocorre pela necessidade de atualização dos currículos para o trabalho com a educação integral, ressaltando que os profissionais formados nos últimos tempos ainda estão alheios à discussões sobre este tema. Porém, a assertiva quanto à questão corresponde à multiplicidades de possibilidades de interações entre alunos universitários e profissionais que atuam com educação integral nas redes de ensino, promovendo diversas formas de olhar para este tema.

Essa troca de experiências, também foi ressaltada pelos entrevistados como uma importante estratégia para auxiliar em sua prática cotidiana e formação:

Principalmente reunir os municípios para trocar conhecimento. A troca de conhecimento, a troca de atividades, dizer o que está funcionando naquela escola e o que não funcionou, como funcionou - isso é muito importante. Essas reuniões tanto das escolas do município, quanto com outros municípios, a troca de experiências, isso é muito importante. (AR14)

Eu acho que encontros, de trocas de saberes e experiências. Eu, por exemplo, tive no início. O B. ainda não teve, não teve nenhuma oportunidade. [...] E é importante proporcionar mais momentos em que tivessem essas trocas de saberes e que isso recebesse um aporte do poder público. (A14)

No primeiro excerto, o entrevistado propõe que se extrapole os limites do município para que se possam ouvir os pares de outros lugares. Isso posto, remete ao conceito de Imbernón (2009) de comunidade de aprendizagem (ou formativa, ou de conhecimento, ou de prática). Este conceito se refere à formação de grupos de sujeitos que trocam experiências e buscam aprender mutuamente sobre algumas questões concernentes à sua prática. Isso pressupõe dizer ainda, que cada

indivíduo é responsável por sua própria aprendizagem e pela aprendizagem dos demais membros do grupo, ainda segundo o proposto por Imbérnon (2009).

Nesse sentido, a partir do excerto do segundo entrevistado propõe como se organizaria esta comunidade de aprendizagem: o poder público (no caso, representado pelas secretarias de educação) deveria propor-se a coordenar atividades para que houvesse a possibilidade da troca fecunda de experiências. Isso significa ir ao encontro do apontado por Imbernón (2009), que fundamenta uma metodologia de formação permanente baseada na colaboração, no diálogo, na participação dos membros do grupo, com o compartilhamento de seus êxitos, fracassos e problemas em um ambiente de interação buscando propor atividades e soluções para as adversidades.

Nesse sentido, Tilton e Pacheco apontam que

O papel fundamental dos gestores, diante dos conflitos que emergem dessas questões é o de promover o debate através de ampla participação, para a construção de um entendimento de *educação* de educação enquanto compromisso coletivo." (TITTON, PACHECO, 2012, p.152).

Diante dessa realidade, é oportuno frisar que no caso dos Professores Comunitários, por se tratar de uma realidade relativamente nova, é de suma importância criar instâncias formativas para que esses sujeitos possam interagir e assim refletir sobre suas atividades práticas cotidianas.

4.5. Considerações finais

Por fim, cabe refletir, a partir das categorias apontadas como o perfil indicado anterior poderia ser desenvolvido? Pela própria experiência profissional? Por meio de ações que possibilitem a troca de experiências e saberes entre os Professores Comunitários? Ou seria a partir de estratégias institucionais (Universidades, Secretarias de Educação, dentre outros)?

A partir dos estudos realizados, acreditamos que o perfil desejado de profissional deverá refletir e buscar compreender sobre a tríade de conceitos "Tempo, Espaço e Intersetorialidade", procurando propor atividades e/ou projetos que busquem ir ao encontro desses conceitos, além de atuar em colaboração com o "outro", seja este outro funcionários da escola, alunos, familiares ou comunidade em

geral.

Sendo assim, a intersetorialidade demanda coletividade. O trabalho coletivo se torna primordial para o desenvolvimento de estratégias intersetoriais que possam proporcionar novas experiências e novas aprendizagens aos alunos. A coletividade permite que se consiga observar o "espaço" em que a escola se situa como um território educativo, possibilitando perceber as oportunidades educativas que se encontram em seu entorno. Porém, isto somente se fará possível se conseguirmos ampliar o tempo de permanência do aluno na escola, ressignificando este tempo com atividades que se apropriem de sua realidade e o auxiliem a compreender o lugar onde está inserido.

Nas narrativas analisadas, foi possível perceber a necessidade de instâncias de debate que possibilitem aos Professores Comunitários uma troca fecunda de experiências, compreendendo que, assim conforme Tardif (2011) suas práticas diárias constituem saberes experienciais e que por este motivo merecem ser compartilhados com toda a comunidade escolar para que possam propor atividades e estratégias para agir na resolução das adversidades.

Ainda, compreendemos a importância da valorização das experiências dos Professores Comunitários, uma vez que estes assumem um perfil profissional a partir da reflexão contínua sobre suas experiências. A demonstração de Professores Comunitários assumindo outras configurações na carreira, como diretor, vice-diretor e orientador pedagógico possibilita vermos como essas experiências influenciaram o delineamento do seu perfil profissional.

Não se pode deixar de destacar ainda a importância do trabalho das Universidades para a formação inicial e continuada em educação integral. Em tempos em que o paradigma aponta para a formação integral dos alunos, é de extrema importância a formação e interpretação de saberes sobre a educação integral nas universidades brasileiras, conforme proposto por Moll (2012). Nesse sentido, chamamos atenção para a atuação da Unipampa como possibilidade formativa para os Professores Comunitários da região, através de suas atividades.

Nesta perspectiva, cabe por fim chamar a atenção para a necessidade de mobilização de esforços entre o Ministério da Educação, Universidades, Secretarias de Educação e das próprias escolas para que se possa qualificar a atuação dos Professores Comunitários e conseqüentemente as atividades do PME nas escolas públicas brasileiras.

Referências

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

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, P. et al. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** Tradução de Fátima Murad e Eunice Gruman. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BRANCO, V. A política de formação continuada de professores para a educação integral. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 246-258.

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Mais Educação: gestão intersetorial no território**. MEC: Brasília, DF, 2009.

_____. **Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, DF, 2010.

_____. **Programa Mais Educação: passo a passo**. MEC, Brasília, 2011.

_____. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, Df, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm: 11 novembro 2017.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009

GUARÁ, I. M. F. R. É imprescindível educar integralmente. In: CENPEC, Centro de Estudos e Pesquisas em educação, cultura e ação comunitária. **Cadernos Cenpec**. São Paulo: Cenpec, 2006. p. 15-25

KRISHNAMURTI, J. **A educação e o significado da vida**. Tradução de Hugo Veloso. São Paulo: Cultrix, 1994.

LECLERC G. F.E.; MOLL, J. **Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da educação integral e em tempo integral**. In: **Educar em Revista**. Curitiba: Editora da UFPR. Jul/set. 2012. p. 91-110.

MAMEDE, I. A integração da universidade para a formação em educação integral: muitos desafios, várias possibilidades. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação**

integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 235-245.

MOLL, J. Reflexões acerca da educação para a superação da extrema pobreza: desafios da escola de tempo completo e de formação integral. In: CAMPELLO, T.; FALCÃO, T.; COSTA, P. V, da; (Org.). **O Brasil sem miséria**. Brasília: MDS, 2014. p. 563-583.

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

RABELO, M.K.O. Educação integral como política pública: a sensível arte de (re)significar os tempos e os espaços educativos. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 118-128.

SCHÜTZE, F. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação:** teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 210-222.

SILVEIRA, D. T; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T.E.; SILVEIRA, D.T.(Org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12^a ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

TORALES, M. A. **Entre Kronos e Kairós:** o sentido e as implicações da ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola. In: Educar em Revista, Curitiba:UFPR, 2012. p.125-136.

TITTON, J.; PACHECO, S. M. Educação Integral: a construção de novas relações no cotidiano. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 149-156.

ZANELLA, L. C. H. **Metodologia de pesquisa**. 2. Ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2011.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, os temas abordados – Educação Integral, Formação de Professores, Saber Docente – dentre outros convergiram para o alcance do objetivo central - investigar e compreender os saberes construídos pelos Professores Comunitários no contexto de implementação do Programa Mais Educação (PME) na rede municipal de Jaguarão/RS. Neste sentido, as considerações trazidas após as leituras realizadas e a escrita de quatro artigos, expressam o processo de autoformação do pesquisador, que buscou contribuir com reflexões sobre o tema a partir do contexto analisado.

O trabalho com narrativas propicia ao pesquisador uma imersão síncrona juntamente com os entrevistados dos processos abordados, no caso desta dissertação os saberes produzidos pelos Professores Comunitários. Longe de seguir a lógica positivista de ciência, promovendo o afastamento do pesquisador do objeto estudado, aqui valorizamos a integração do pesquisador com seus colaboradores afim também de dar visibilidade para o trabalho desenvolvido junto ao PME.

As reflexões realizadas durante este percurso foram apresentadas em um modelo não convencional de escrita da dissertação, utilizando a organização por artigos. Este modelo de organização permite uma maior divulgação dos artigos desenvolvidos, uma vez que propícia ao pesquisador a publicação logo assim que cada artigo é escrito. Isso permite um *feedback* mais rápido às considerações tratadas e uma multiplicidade de reflexões, uma vez que os artigos podem ser vistos singularmente, em conteúdo e forma, mais também podem ser observados como um todo no corpo da dissertação.

O primeiro artigo desta dissertação buscou compreender como o conceito de Educação Integral ganhou diversas configurações com o passar do tempo, além de percorrer as principais experiências brasileiras de Educação Integral, para que, dessa forma, pudéssemos apreender como estas se apresentam no delineamento do PME. Este artigo se refere ao primeiro objetivo específico desta dissertação, que buscava compreender a historicidade dos conceitos estruturantes do PME. Foi possível perceber que o conceito de Educação Integral ganhava novos contornos com o passar dos tempos, absorvendo novas concepções de acordo com seu período histórico, porém, sem abandonar a centralidade da formação humana mais completa possível.

Acreditamos ainda que a descontinuidade das políticas públicas educacionais voltadas para a educação integral representa, ainda hoje, a maior dificuldade de realização de projetos e programas que possibilitem ao alunado brasileiro o alcance de suas múltiplas dimensões. Convém ressaltar ainda a necessidade de investimentos para o desenvolvimento de uma política nacional de Educação Integral popular e democrática, com ampla participação das comunidades escolares e dos profissionais da Educação Básica e Superior, valorizando o debate, visando avançar na implementação de estratégias de Educação Integral em todo o território brasileiro.

O segundo artigo objetivou compreender como tem se configurado a atuação e as atribuições do Professor Comunitário no PME. Foi realizada uma busca no Banco de Teses e Dissertações da Capes, procurando mapear a produção sobre o tema no período 2011-2015. Por meio desta pesquisa, percebemos que o Professor Comunitário tem sido representado como um novo modelo de profissional, que precisa atuar em diversas funções simultaneamente, com estreita ligação com sua comunidade e de carga horária inadequada para o desenvolvimento de suas funções. Além disso, se configura como um profissional que atua com a mediação de relação e resolução de conflitos dentro do programa e, também, como coordenador, atuando na gestão dos recursos financeiros, materiais ou de pessoas.

No terceiro artigo, buscamos investigar os saberes e as necessidades formativas dos Professores Comunitários no âmbito da gestão do PME desenvolvido no município de Jaguarão, no estado do Rio Grande do Sul. Para tanto, nos utilizamos de uma pesquisa qualitativa de caráter narrativo com a participação de 6 (seis) professores. Neste artigo, destacamos a importância do coletivo na atuação do Professor Comunitário, uma vez que o sujeito ao atuar nesta função deverá trabalhar em conjunto com outros atores da comunidade escolar. Este trabalho coletivo é fruto, entretanto de uma preparação emocional que possibilitou aos profissionais a conjunção de seus saberes técnicos com a reflexão de suas experiências profissionais e de vida para atuar na resolução de problemas e no cumprimento de suas atividades.

Ainda é necessário chamar atenção para a importância da troca de saberes entre os sujeitos como forma de produção de saberes coletivos, a partir de seus saberes experienciais. Com a sua prática cotidiana e suas experiências, mobilizando seu "aprender a fazer", esses sujeitos desenvolveram um "saber-fazer" próprio de

suas funções, que se refere desde questões burocráticas de sua atuação (prestação de contas, controle de frequência e etc.), atravessando as questões pedagógicas (avaliação das atividades, planejamento de aulas e planos de ensino e etc.) e chegando à sua relação com seus pares e outros sujeitos e atores envolvidos no processo de desenvolvimento do programa.

A produção desses saberes-fazer ganha maior relevância quando compartilhados com outros Professores Comunitários, originando um "saber-fazer socializado/coletivo". Estes saberes atuavam diretamente na prática dos sujeitos que os compartilhavam e também na prática dos sujeitos com os quais eram compartilhados. A partir desses saberes, as experiências de cada Professor Comunitário, apreendidas em cada escola, eram ressignificadas no coletivo, influenciando diretamente na formação profissional e produzindo significados distintos no contexto de cada Professor Comunitário.

Por fim, o último artigo objetivou investigar e compreender as demandas formativas dos Professores Comunitários, a partir da narrativa dos docentes que atuaram no PME no município de Jaguarão/RS. Buscamos também sugerir estratégias de formação e de qualificação para a gestão do PME ou de outra política de educação integral. Este artigo se refere ao quarto e último objetivo desta dissertação ao tentar sugerir estratégias de formação e de qualificação para a gestão do PME. Para isso nos utilizamos da pesquisa de cunho qualitativo, com a utilização de investigações bibliográfica e da análise de narrativas de Professores Comunitários entrevistados.

Neste artigo discutimos o perfil desejado de docente para atuação no PME como profissional que busca refletir principalmente sobre o tempo, o espaço e sobre as práticas intersetoriais no planejamento de suas atividades. Além disso, é demandado um profissional que busque sempre o trabalho coletivo, atuando sempre em colaboração com os demais atores envolvidos no programa. De modo similar, acreditamos ser necessária a criação e a ampliação de instâncias de debate que possibilitem a troca de saberes e experiências pelos Professores Comunitários. Ainda, chamamos atenção para a importância das universidades na oferta de formação inicial e continuada voltada também para o trabalho com a educação integral.

Cabe elucidarmos aqui que como movimento recursivo, é possível observar cada artigo apresentado nesta dissertação como uma célula única dentro de um

corpo vivo. Porém, se faz necessário observarmos aqui esta dissertação em sua totalidade também. Se cada artigo sustentou suas próprias considerações a partir de suas abordagens, toda estratégia garantiu ainda uma macro percepção do trabalho desenvolvido.

Nesse contexto, podemos afirmar que o PME enquanto estratégia indutora de educação integral no Brasil representou uma importante experiência a partir de suas atividades. Essas atividades garantiram uma reconfiguração na rotina diária das escolas a partir da ampliação do tempo escolar diário. Nesta reconfiguração, algumas funções surgem, fazendo emergir novos papéis de novos atores dentro do cotidiano escolar. É uma lástima que frente a nova reconfiguração do cenário sócio-político brasileiro atual, este programa tenha se reduzido e se desconfigurado, distanciando os alunos de uma formação integral e aumentando a distancia entre escola-comunidade para simplesmente responder a índices numérico de metas e plano de dados.

O Professor Comunitário assumiu centralidade no planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades do referido Programa. A percepção da importância da troca de experiências entre os Professores Comunitários possibilitou observar um movimento de produção de saberes desenvolvidos dentro do contexto do PME. A coletividade produz saberes que influem diretamente na atuação e na formação profissional de cada sujeito.

É oportuno frisar a importância do desenvolvimento de novas pesquisas que possam abarcar mais diretamente questões relativas à educação integral, suas implicações, suas relações com o tempo e o espaço escolar, além de análise das estratégias intersetoriais que sustentam o PME. Da mesma forma, a ampliação da ideia de "saber-fazer coletivo" como proposta de formação através da coletividade também pode ser encarada como possibilidade futura de estudos aberta com este estudo.

A guisa de conclusões, esta dissertação apresenta, sobretudo, a construção de um sujeito pesquisador forjado através de sua pesquisa, que pôde observar seu próprio desenvolvimento em cada artigo construído e em cada momento de orientação e de troca de saberes com seus colegas. Acredito que se existe um lugar específico onde o "saber-fazer coletivo" ganha especial contorno, é na pesquisa. As relações de si para com os outros permitem ao pesquisador contestar, fortalecer, compreender e ressignificar sua própria pesquisa ao passo que a desenvolve.

Finalizo aqui esta dissertação chamando a atenção para a condição mais importante ressaltada no contexto da pesquisa: as relações que construímos em nosso cotidiano, seja na escola, na universidade ou em nossa vida pessoal, constituem também nosso modo de fazer pesquisa. A relação estabelecida com os Professores Comunitários do PME, permitiu um encadeamento de pesquisas, que garante a esses profissionais uma maior visibilidade de seu trabalho e a possibilidade de mudanças num futuro onde a incerteza é a maior segurança que temos. O PME se encerra, fechando um ciclo de experiências que podem (e devem) ser retomadas futuramente, mas as aprendizagens, os saberes desenvolvidos e as relações construídas no âmbito do programa permanecerão como maior avanço dentro do atual cenário educacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2007a.

_____. **Portaria Normativa Interministerial n. 19, de 24 de abril de 2007**. Estabelece as diretrizes para cooperação entre o Ministério da Educação e o Ministério do Esporte, com o objetivo de definir critérios visando a construção de quadras esportivas ou infra-estrutura esportiva em espaços escolares. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2007b.

_____. **Programa Mais Educação passo a passo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2011.

_____. **Resolução nº 10 de 18 de abril de 2013**. Dispõe sobre os critérios de repasse e execução do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), em cumprimento ao disposto na Lei 11.947, de 16 de junho de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2013.

FERREIRA, N. S. de A. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Educação e Sociedade, Campinas, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-73302002000300013&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 15 de jun. 2017.

GUARÁ, I. M. F. R. É imprescindível educar integralmente. In: CENPEC, Centro de Estudos e Pesquisas em educação, cultura e ação comunitária. **Cadernos Cenpec**. São Paulo: Cenpec, 2006. p. 15-25

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LIMA JUNIOR, A.M. **Programa Mais Educação: as políticas e estratégias de formação continuada para/dos gestores de educação em tempo integral em escolas de periferia em Jaguarão/RS**. Monografia (Licenciatura em Letras-Português/Espanhol) – Universidade Federal do Pampa – Unipampa. Jaguarão. 2015. [CD-ROM]

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

PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/pdde/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-pdde>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

TARDIF, M.. **Saberes docentes e formação profissional**. 11^a ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.

APÊNDICE 01 – TERMO DE CONSENTIMENTO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: Professor comunitário: Saberes produzidos no âmbito da implantação do Programa Mais Educação no município de Jaguarão/RS

Pesquisadores responsáveis: Agnaldo Mesquita de Lima Junior

Contatos do pesquisador(a): Agnaldo-mesquita@hotmail.com - (53) 984544129

JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS:

O estudo tem por objetivo investigar e compreender os saberes construídos pelos professores comunitários no contexto da implementação do Programa Mais Educação na rede municipal de Jaguarão/RS. Buscamos ainda compreender a historicidade dos conceitos estruturantes do Programa Mais Educação e também investigar os saberes e as necessidades formativas dos professores comunitários no âmbito da gestão do PME no município acima citado, além de compreender a concepção e as funções do professor comunitário no âmbito do Programa Mais Educação. Por fim, objetiva-se também sugerir estratégias de formação e de qualificação para a gestão do Programa Mais Educação. A pesquisa é do tipo qualitativa e a produção dos dados será realizada por meio de entrevista semiestruturada, do tipo narrativa. Os dados serão analisados com base na Análise Narrativa, sendo garantido o anonimato dos participantes.

DECLARAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE OU DO(A) RESPONSÁVEL PELO(A) PARTICIPANTE:

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo. Fui informado(a) pelo(a) pesquisador(a) dos objetivos da pesquisa, esclareci minhas dúvidas e recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido. Foi-me garantido o anonimato e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade.

Local e data: _____/_____/_____.

Nome: _____

Assinatura do participante : _____

Assinatura do(a) pesquisador(a): _____

Proposta de roteiro para as entrevistas

1. Você poderia falar um pouco sobre sua formação acadêmica? Qual sua instituição, ano e curso de formação?
2. Como funcionava sua rotina e carga horária de trabalho frente ao Programa Mais Educação?
3. Como ocorreu a sua inserção no Programa Mais Educação?
4. Como você avalia o desenvolvimento do Programa na escola em que atuava?
5. O que você acredita ter aprendido na atuação como Professor Comunitário?
6. Que saberes você desenvolveu ou ampliou a partir do exercício da função de Professor Comunitário?
7. Que experiências você considera mais significativas na sua atuação como Professor Comunitário?
8. No seu entendimento, que saberes e/ou competência são demandadas para o exercício da função do Professor Comunitário? Como podem ser aprendidas ou desenvolvidas?
9. Como a gestão do Programa poderia contribuir com o desenvolvimento desses saberes e/ou competências?