

EDUCAÇÃO INTEGRAL



S
A
I
C
N
E
T
S
I
S
E
R
e
S
A
T
U
L
S
O
T
N
E
M
I
V
O
M

Nima I. Spigolon, Crislaine Modesto,
Débora Mazza & Elaine Vieira Ferraz
(organizadoras)

Nima I. Spigolon
Crislaine Matozinhos Silva Modesto
Débora Mazza
Elaine Cristina Vieira Ferraz
Organizadoras

EDUCAÇÃO INTEGRAL: MOVIMENTOS, LUTAS E
RESISTÊNCIAS
1ª Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais
Navegando Publicações
2019



NAVEGANDO

Navegando Publicações



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com

editoranavegando@gmail.com

Uberlândia – MG,

Brasil

Copyright © by autor, 2019.

E2446 – Spigolon, Nima I. et al. (Orgs.). Educação integral: movimentos, lutas e resistências. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

ISBN: 978-85-53111-62-6



10.29388/978-85-53111-62-6-0

1. Educação Integral 2. Lutas Sociais I. Nima I. Spigolon, Crislaine Matozinhos Silva Modesto, Débora Mazza, Elaine Cristina Vieira Ferraz. II. Navegando Publicações. Título.

CDD – 370

CDU – 37

Revisão/ Diagramação – Lurdes Lucena

Imagem Capa - “SOL NEGRO”, autoria de Yole Maria Evangelista Ferreira In: ANAIS e Trabalhos Completos do II SEMINÁRIO EDUCAÇÃO INTEGRAL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS NO BRASIL, 2017 – Parte do trabalho “Projeto Diversidade em Foco: O Olhar Fotográfico dos Alunos da Escola Municipal Vila Fazendinha Sobre a Diversidade”.

<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=74336&opt=1>

Índice para catálogo sistemático

Educação

370



Editores

Carlos Lucena – UFU, Brasil

José Claudinei Lombardi – Unicamp, Brasil

José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU, Brasil

Conselho Editorial

Afrânio Mendes Catani – USP, Brasil

Alberto L. Bialakowsky – Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Ángela A. Fernández – Univ. Autónoma de Sto. Domingo, República Dominicana

Anselmo Alencar Colares – UFOPA, Brasil

Carlos Lucena – UFU, Brasil

Carlos Henrique de Carvalho – UFU, Brasil

Carolina Crisorio – Universidad de Buenos Aires, Argentina

Cílson César Fagiani – Uniube, Brasil

Christian Cwik – University of the West Indies, St. Augustine, Trinidad & Tobago

Christian Hausser – Universidad de Talca, Chile

Daniel Schugurensky – Arizona State University, EUA

Dermeval Saviani – Unicamp, Brasil

Elizet Payne Iglesias – Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Fabiane Santana Previtali – UFU, Brasil

Francisco Javier Maza Avila – Universidad de Cartagena, Colômbia

Gilberto Luiz Alves – UFMS, Brasil

Hernán Venegas Delgado – Universidad Autónoma de Coahuila, México

Iside Gjergji – Universidade de Coimbra - Portugal

Iván Sánchez – Universidad del Magdalena – Colômbia

João dos Reis Silva Júnior – UFSCar, Brasil

Jorge Enrique Elías-Caro – Universidad del Magdalena, Colômbia

José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU, Brasil

José Claudinei Lombardi – Unicamp, Brasil

José Jesus Borjón Nieto – El Colégio de Vera Cruz, México

José Luis Sanfelice – Univás/Unicamp, Brasil

Lívia Diana Rocha Magalhães – UESB, Brasil

Mara Regina Martins Jacomeli – Unicamp, Brasil

Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal

Newton Antonio Paciulli Bryan – Unicamp, Brasil

Paulino José Orso – Unioeste – Brasil

Raul Roman Romero – Universidad Nacional de Colombia – Colômbia

Ricardo Antunes – Unicamp, Brasil

Robson Luiz de França – UFU, Brasil

Sérgio Guerra Vilaboy – Universidad de la Habana, Cuba

Sílvia Mancini – Université de Lausanne, Suíça

Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal

Tristan MacCoaw – Universit of London – Inglaterra

Valdemar Sguissardi – UFSCar – (Aposentado), Brasil

Victor-Jacinto Flecha – Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción, Paraguai

Yoel Cordoví Núñez – Instituto de História de Cuba, Cuba



SUMÁRIO

Prefácio	1
Luiz Carlos Cappellano	
DOI – 10.29388/978-85-53111-62-6-0-f.1-6	
Apresentação	5
Debora Mazza	
Elaine Cristina Vieira Ferraz	
Níma Imaculada Spigolon	
DOI – 10.29388/978-85-53111-62-6-0-f.7-14	
I - Formação humana integral: desafios para o sistema educativo e para a sociedade	11
Jaqueline Moll	
DOI – 10.29388/978-85-53111-62-6-0-f.15-28	
II - Educação integral: um horizonte para a emancipação humana?	23
Débora Mazza	
DOI – 10.29388/978-85-53111-62-6-0-f.29-36	
III - Comitês territoriais de educação integral: um espaço de formação e gestão democrática	29
Glauce Keli Oliveira da Cruz Gouveia	
DOI – 10.29388/978-85-53111-62-6-0-f.37-44	
IV - A educação para todos e a política pública de educação integral no Brasil: estreitando as relações de dependência	35
Gilcilene de Oliveira Damasceno Barão	
Mara Regina Martins Jacomeli	
Leandro Sartori Gonçalves	
DOI – 10.29388/978-85-53111-62-6-0-f.45-64	
V - Educação integral em tempos sombrios: possibilidades e desafios	53
Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro	
Leonice Matilde Richter	
Maria Célia Borges	
DOI – 10.29388/978-85-53111-62-6-0-f.65-76	

VI - Educação integral em tempo integral: uma construção de todos Dejanira Fontebasso Marquesim DOI – 10.29388/978-85-53111-62-6-0-f.77-98	63
VII - A implantação das escolas de educação integral na rede municipal de ensino de Campinas Daniel Carlos Estevão Rosiley Aparecida Teixeira DOI – 10.29388/978-85-53111-62-6-0-f.99-110	81
VIII - Educação processo humanizador do ser integral: corpo, conhecimento, espiritualidade, sociabilidade, expressão, política, cultura e arte. Senão: é escolarização! Elaine Cristina Vieira Ferraz DOI – 10.29388/978-85-53111-62-6-0-f.111-116	91
IX - Educação integral e educação em tempo integral no programa mais educação: uma experiência no município de Araras Aline Andrade DOI – 10.29388/978-85-53111-62-6-0-f.117-130	97
X - Marx e a educação integral: ou, a politecnia como princípio pedagógico Antônio Carlos Maciel Cintia Adélia da Silva DOI – 10.29388/978-85-53111-62-6-0-f.131-146	109
XI - Anarquismo e educação integral: contribuições ao debate atual Evaldo Piolli DOI – 10.29388/978-85-53111-62-6-0-f.147-162	123
XII - Novo mais educação, uma escola de tempo integral ou uma educação integral? Ana Paula Silveira Luma Lemos Nogueira DOI – 10.29388/978-85-53111-62-6-0-f.163-178	137
XIII - Identidade, condições de trabalho e realização profissional do professor que atende o aluno com deficiência no interior da Amazônia paraense, na educação integral Roberto Heloani Lídia Alves de Oliveira DOI – 10.29388/978-85-53111-62-6-0-f.179-198	149

XIV - Olhares nada neutros para o mais educação: a
pesquisa avaliativa como subsídio para a formação
integral dos estudantes

Mara Regina Lemes De Sordi

DOI – 10.29388/978-85-53111-62-6-0-f.199-237

PREFÁCIO

Luiz Carlos Cappellano¹

A saga da Educação Integral, as modulações que se imprimiram historicamente ao próprio conceito, as continuidades e descontinuidades na sua implementação e o ecletismo nas suas práticas, sempre condicionadas aos períodos de maior ou menor estabilidade institucional, que trouxeram mais ou menos liberdade para criar, para ensinar e aprender, é um dos capítulos mais fascinantes da História da Educação no Brasil.

A interface ativa e vibrante que se estabeleceu desde cedo entre os movimentos sociais – representativos tanto de segmentos e setores da sociedade civil organizada, quanto da Academia e do Poder Público – foi imprimindo, no caso brasileiro, o palimpsesto que hoje identificamos como sendo a própria Educação Integral. Entre nós partiu-se de práticas exitosas, implementadas mais de maneira experimental e empírica, e não de formulações teóricas elaboradas, as quais foram sendo construídas concomitantemente a estas práticas, mais para legitimá-las e fortalecê-las institucionalmente do que para subsidiá-las.

Se identificamos no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (1932) a “Certidão de Nascimento” da Educação Integral, enquanto ideia, e atribuímos a sua paternidade a Anísio Teixeira, certamente não podemos desconsiderar as contribuições de Paulo Freire, Darcy Ribeiro e até de Milton Santos (que introduz um novo conceito de globalização), na sua continuidade.

Por mais que haja um “sincretismo” ou um “Ecletismo Pedagógico”, como dissemos, envolvido na associação de teóricos que muitas vezes não tinham a mesma visão em relação à Educação ou ao Ato Pedagógico, há também uma “familiaridade”, expressa na proximidade pela qual estes teóricos pensaram a coisa pública e se posicionaram diante do social.

Não se trata de postular ou garantir a primazia dos teóricos mais à esquerda, num dégrádê de vários matizes, nem tampouco de reforçar o caráter potencialmente “revolucionário” e “transformador” da Educação Integral, já

¹ Atualmente é professor efetivo de História junto à EMEF Oziel Alves Pereira, Prefeitura Municipal de Campinas - Secretaria Municipal de Educação. Atuou como Coordenador dos Programas Mais Educação (MEC/SME) de dezembro de 2009 a dezembro de 2016/ Mais Cultura (MEC/Minc) 2014-2016 sendo Consultor Técnico do Comitê Metropolitano de Educação Integral da Região Metropolitana de Campinas, o qual presidiu por dois mandatos: 2010-2013 e 2013-2016. Foi também secretário Executivo do Conselho Municipal de Educação e Fórum Municipal de Educação de Campinas, 2013-2016. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Integral, Arte, História e Sexualidade Humana. Possui graduação em PEDAGOGIA pela Faculdade de Ciências e Letras Plínio Augusto do Amaral (1995) e graduação em Bacharelado e Licenciatura em História pela Universidade Estadual de Campinas (1987). Pós-Graduação em História da Arte e da Cultura e em História Social do Trabalho (UNICAMP, 1991) e Especialização em Metodologia do Ensino na Educação Superior (UNINTER, 2013).

que a assinar o Manifesto da Educação Nova havia pensadores católicos, liberais e, até mesmo, simpáticos ao integralismo. Trata-se antes de demonstrar a ligação da Educação Integral com as práticas de grupos sociais, por vezes anteriormente marginalizados ou apartados da vida acadêmica, e as práticas do “chão da escola”.

O Município de Campinas aderiu ao Programa Mais Educação ainda em novembro de 2009, sendo que o início efetivo das atividades com os alunos deu-se apenas no segundo semestre de 2010, devido a atraso no repasse, em 11 escolas².

Em fevereiro de 2010 foram escolhidos os “Professores Articuladores” para estas unidades e necessitamos contextualizar que esta foi a denominação assumida pela Rede Municipal desde o início do Programa para designar os “Professores Comunitários”, por sugestão do Coordenador do Programa, porque reflete melhor o trabalho que desenvolvem em cada uma das escolas (ou seja, articulam ações, atores, tempos e espaços) e por entendermos que o termo “Professor Comunitário” carrega em si uma conotação excessivamente assistencialista, a qual não é desejada para a Educação em nosso Município.

Da mesma maneira, os “monitores/oficineiros”, em nossa realidade, foram denominados “Educadores Sociais”, uma vez que existe Projeto para regulamentação da profissão tramitando no Congresso Nacional desde 2009. Uma das razões para a escolha da nova denominação foi evitar ambiguidades, pois já contamos com “monitores” atuando na Educação Infantil (cargo que em outras redes é conhecido como “apoio” ou “auxiliar de creche”) e na época havia “oficineiros”, contratados por AMIL, atuando no Programa Arte e Movimento.

Como havia sido desenvolvido um trabalho muito intenso, com vista a buscar adesão dos gestores nestas 11 escolas, não podíamos deixar de iniciar o trabalho ainda em fevereiro. Pensando na operacionalização futura do Programa, o Coordenador Titular, Prof. Luiz Carlos Cappellano, e a Coordenadora Adjunta, Profa Maria Ângela Pinto, iniciaram reuniões semanais, todas as terças-feiras, das 9h00 às 11h30 (3 horas aula) com os Professores Articuladores.

Embora inicialmente o desenho fosse o de reuniões de trabalho, aos poucos fomos percebendo que se tratava de atividade de formação continuada em serviço, pois os nossos onze profissionais não contavam com qualquer formação inicial em Educação Integral.

Imediatamente solicitamos auxílio à Coordenadoria de Convênios do Departamento Financeiro da SME Campinas, para as questões envolvendo prestação de contas, estabelecemos parceria com a Casa de Cultura Fazenda Roseira, Jongo Dito Ribeiro para a questão do atendimento às leis 10.639/03 e 11.645/08 e com a TABA, espaço de (con)vivência de Adolescentes para as

² Benevenuto de Figueiredo Torres, Clotilde Barraquet Von Zuben, Edson Luís Chaves, Edson Luís Lima Souto, Florianio Peixoto, Humberto de Souza Mello, José Narciso Vieira Ehrenberg, João Alves dos Santos, Maria Pavanatti Fávaro, Oziel Alves Pereira e Raul Pila.

questões da Sexualidade Humana, bem como vínculos com as Universidades locais.

Neste mesmo ano, ao realizarmos várias “Reuniões Ampliadas” das quais participavam, além dos onze articuladores, vários outros atores envolvidos com a implementação da Educação Integral no Município, percebemos a necessidade de fortalecer vínculos, no sentido de implementar Gestão Colegiada em Rede. Em expondo a questão ao então Secretário Municipal de Educação, este prontamente criou, através da Resolução SME 18/2010, de 11 de novembro de 2010, o Comitê Municipal do Programa Mais Educação³.

A avaliação da Secretaria em relação ao Programa foi tão otimista, que pleiteou-se para 2011 a universalização do Programa nas 40 EMEFs – Escolas Municipais de Ensino Fundamental.

O Mais Educação é tido como um programa indutor de uma política pública, voltada à Educação Integral, seu principal objetivo é ampliar o tempo de permanência e o espaço educacional dos alunos nas redes públicas, aumentando a oferta de atividades diversificadas e tempos escolares, ou seja, a oferta de atividades educativas nas escolas participantes. Concebido como apoio à melhoria de escolas com IDEB baixo, esse programa, em Campinas, tomou outro formato a partir de iniciativa da gestão do município, no sentido de estendê-lo a todas as Unidades Educacionais da rede, cuja proposta foi acolhida pelo governo federal. SORDI, 2012⁴

Paralelamente, atendendo a um pactuado com o MEC, procurou-se implementar um processo de avaliação para o Programa:

O Município de Campinas como signatário do Programa Mais Educação, assumiu este programa como política de governo e o universalizou em todas as suas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF). Como contrapartida desta ampliação, subsidiada pelo governo federal, o município assumiu o compromisso de avaliar as repercussões dessa política junto às escolas participantes, como um subsídio a mais para captar a potência do Programa Mais Educação entre outras coisas. SORDI, 2012⁵

Esta avaliação participativa, concebida enquanto processual, constante, contínua e diagnóstica, acabou abrangendo também o Curso de Formação para Professores Articuladores, denominação adotada em 2012.

Foram formados em serviço pela equipe do Programa, 11 profissionais em 2010, 29 profissionais em 2011, 56 profissionais em 2012, 50 profissi-

³Este colegiado, através da Resolução SME 09/2012, de 28 de junho de 2012, tornou-se o Comitê Metropolitano de Educação Integral da RMC, que agrega hoje 11 Municípios: Campinas, Capivari, Holambra, Hortolândia, Indaiatuba, Itatiba, Santa Bárbara D'Oeste, Santo Antônio de Posse, Valinhos, Vinhedo e Sumaré.

⁴SORDI, Dra Mara Regina Lemes de. RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO DO PROJETO MAIS EDUCAÇÃO. Faculdade de Educação da UNICAMP. Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (LOED). Campinas, janeiro de 2013, p. 3.

⁵id., ibid, p. 4.

onais em 2013 e 38 profissionais em 2014, sendo que passamos a oferecer, entre 2013 e 2016, aos demais municípios da RMC.

A aproximação em relação ao entorno de Campinas e a expansão da possibilidade de participação aos demais Municípios da RMC se demonstrou uma estratégia potente no sentido da circulação de ideias e apropriação de conceitos, no sentido da construção conjunta de novas práticas pedagógicas.

Ao mesmo tempo, a relação dialética e dialógica que se estabeleceu entre o Curso de Formação de Professores Articuladores e o Comitê Metropolitano de Educação Integral da RMC, cujas reuniões ordinárias eram consideradas conteúdo obrigatório para os cursistas, fez com que pudéssemos, naqueles anos, cada vez mais reforçar nossa convicção de que a melhor forma de organização seria a gestão colegiada em rede.

Poder militar continuamente em Educação Integral, em nosso país, dadas as contingências impostas pelo “pêndulo da História” e a alternância entre períodos mais democráticos e outros mais sombrios, tem sido uma missão e um privilégio para poucos pois se, por algum motivo, decresce a Esperança, escasseiam, na exata proporção, os recursos, os meios e os insumos. Experiências e pessoas são igualmente descartadas.

Num mundo como aquele no qual estamos vivendo, de crescente complexidade, foi um alento para velho educador ter sido lembrado para escrever o Prefácio de uma obra capital, necessária e essencial, como esta, que procura manter acesa a luz *“nem que seja luz de lamparina, na noite dos desgraçados”* (Ulysses Guimarães, Promulgação da Constituição Cidadã, 1988).

APRESENTAÇÃO

Debora Mazza¹

Elaine Cristina Vieira Ferraz²

Nima Imaculada Spigolon³

É importante lembrar que há quase um século, destacadamente com Anísio Teixeira, o debate em torno da “Educação Integral” no Brasil vem compondo a pauta dos cenários políticos e pedagógicos nas esferas federais, estaduais e municipais. As concepções de Estado têm marcado, de modo concomitante, agendamentos, formulações, implementações, avaliações, continuidades e interrupções de ações, projetos e programas no âmbito da educação pública lançando mão da integralidade na educação.

As parcerias em prol da divulgação e defesa da Educação Integral, mais recentemente, tem sido um movimento realizado em grande medida pelo Comitê Metropolitano de Educação Integral da Região Metropolitana de Campinas (RMC)⁵.

Em 2016, em parceria com o Comitê Territorial de Educação Integral do Estado de São Paulo, realizou-se o I Seminário de Educação Integral, na cidade de Vinhedo/SP, objetivando estabelecer o diálogo e a troca de experiências, a reflexão sobre avanços, dificuldades e desafios da Política Nacional de Educação Integral, problematizando a relação entre o Estado, a Sociedade, a Escola e a formação dos Educadores em relação às práticas e aos processos educativos. Respeitando o princípio fundante do Comitê, a gestão colegiada no exercício democrático da participação, atuou-se no sentido de contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica no Estado de São Paulo.

Em 2017, entendendo a importância de se garantir espaços para o debate de políticas, programas, projetos, planos e ações vinculadas com as propostas de Educação Integral nos diversos Estados brasileiros, considerou-se a necessidade de se realizar o II Seminário de Educação Integral visando a construção de uma educação pública de qualidade tendo como enfoque da vigência da integralidade na Educação.

Assim, o Comitê Metropolitano de Educação Integral da RMC buscou a parceria com a Faculdade de Educação da UNICAMP, objetivando realizar o II Seminário de Educação Integral.

¹Diretora Associada da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente do Departamento de Ciências Sociais e Educação (DECISE). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas, Educação e Sociedade (GPPES).

²Coordenadora Geral do Ensino Fundamental II e Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Vinhedo- SP. Membro do Comitê Metropolitano de Educação Integral da RMC. Membro do Colegiado de Educação Pública do Estado de São Paulo. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da FE/UNICAMP. Membro do GPPES e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (GEPEJA).

³Docente da Faculdade de Educação, UNICAMP. Departamento de Políticas, Administração e sistemas Educativos (DEPASE). Coordenadora do GEPEJA e membro do GPPES.

⁵Resolução SME 09/2012, de 28 de junho de 2012.

Pois bem, em meados de 2017, em continuidade à parceria inaugurada tendo em vista intensificar os diálogos e ampliar as redes da/na Educação Integral no Brasil, um grupo de professores, a Faculdade de Educação da Unicamp e o Comitê Metropolitano de Educação Integral da RMC juntos organizaram e realizaram o II Seminário de Educação Integral conforme folder abaixo, destacando o tema “Educação Integral: concepções e práticas no Brasil”.

Folder de divulgação do II Seminário de Educação Integral: concepções e práticas no Brasil.

PROGRAMAÇÃO

O evento acontecerá no dia **06 de julho de 2017** na Universidade Estadual de Campinas.

Manhã - Centro de Convenções/UNICAMP

08:30 – 09:00 Credenciamento/ Coffee Break
09:00 – 09:30 Abertura Oficial
Reitoria
Diretoria FE
CPPE
Comitê Metropolitano da RMC

09:30 – 12:30 Mesa-redonda

Jaqueline Mall - Professora Doutora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) foi diretora de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica no MEC de 2007 a 2013.

Claudia Cristiana Pinto Santos - Professora Mestre da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e membro atuante do Comitê Baiano de Educação Integral.

Glauce Keli Oliveira de Cruz Gouveia - Professora da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), membro da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDA) e membro atuante do Comitê Territorial de Educação Integral de Pernambuco.

12:30 – 13:30 Intervalo para Almoço

Tarde - Faculdade de Educação/FE UNICAMP

13:30 – 14:30 Caminhada pelo autor de Poster
14:30 – 17:00 Sessão de Comunicações
17:00 – 17:30 Atividade Cultural
18:00 Sessão de Encerramento

COMISSÃO ORGANIZADORA

Crislaine Modesto (FE/UNICAMP)
Dibora Mazza (FE/UNICAMP)
Dirceu Zan (FE/UNICAMP)
Daniel Ferrari (COMITÊ METROPOLITANO)
Nima Sigotoni (FE/UNICAMP)
Tatiane Pattaro (COMITÊ METROPOLITANO)

COMISSÃO CIENTÍFICA

Crislaine Modesto (FE/UNICAMP)
Dibora Mazza (FE/UNICAMP)
Dirceu Zan (FE/UNICAMP)
Elaíne Ferrari (COMITÊ METROPOLITANO)
Luiz Carlos Cappellano (COMITÊ METROPOLITANO)
Nima Sigotoni (FE/UNICAMP)
Tatiane Pattaro (COMITÊ METROPOLITANO)

REALIZAÇÃO

FE/UNICAMP
COMITÊ METROPOLITANO



**06
Julho
2017**

**II Seminário de Educação Integral
Concepções e Práticas no Brasil**

Comitê Metropolitano de Educação Integral da RMC

Manhã - Centro de Convenções/UNICAMP
Rua 6 e Rua 110 - Distrito universitário, SP
Campus Avançado - 13080-900 - Jd. Glória - Universidade de Campinas

Tarde - Faculdade de Educação/FE UNICAMP
Rua 240 - Foz de Rios, SP
Campus Avançado - 13080-900 - Jd. Glória - Universidade de Campinas

INSCRIÇÕES

As inscrições, no valor de R\$ 20,00 por participante, Solicitar informações em : pattaro.tati.pattaro@gmail.com

PRAZO DA INSCRIÇÃO DE TRABALHOS
01/06/2017 às 19h00 até 31/06/2017 às 17h00
2017seminario@unicamp.br

PRAZO DA INSCRIÇÃO DE PARTICIPAÇÃO
01/março/2017 às 09h00 até 30/março/2017 às 17h00

HISTÓRICO

No ano de 2016 realizou-se o I Seminário de Educação Integral, na cidade de Vinhedo/SP, numa iniciativa do Comitê Metropolitano de Educação Integral da RMC, em parceria com o Comitê Territorial de Educação Integral do Estado de São Paulo, objetivando estabelecer o diálogo e a troca de experiências, a reflexão sobre os avanços, dificuldades e desafios da Política Nacional de Educação Integral, problematizando a relação entre o Estado, a Sociedade, a Escola e a formação dos Educadores em relação às práticas e aos processos educativos. Foi também realizada nesta evento a organização em parceria por dois colegiados existentes no Estado de São Paulo, mediante o princípio da GESTÃO COLEGIADA EM REDE – contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica no Estado de São Paulo.

É relevante e oportuno, neste contexto, manter no debate contemporâneo os projetos, as pautas, as ações, os programas e as políticas vinculadas com as propostas político-pedagógicas de Educação Integral nos diversos Estados brasileiros, numa iniciativa de fortalecimento nacional na construção de uma educação pública de qualidade, tendo o enfoque da vigilância da integralização na Educação.

Assim, o II Seminário de Educação Integral a se realizar em 2017, conjuntamente entre o Comitê Metropolitano de Educação Integral da Região Metropolitana de Campinas e a Faculdade de Educação da UNICAMP, visa estabelecer análises e reflexões envolvendo:

- As perspectivas, continuidades e rupturas no campo da Educação Integral;
- As atuais concepções e práticas;
- As políticas públicas implementadas visando a vigilância da rede de Educação Integral.

CATEGORIAS DOS TRABALHOS

1. COMUNICAÇÕES

Apresentação de relatos de reflexões e de experiências (concluídas ou em andamento) relacionadas com as concepções e práticas de Educação Integral.

2. PÔSTERES

Mostra de cartazes com relatos de reflexões e de experiências (concluídas ou em andamento) relacionadas com as concepções e práticas de Educação Integral.

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DOS TEXTOS

1. PADRONIZAÇÃO DA COMUNICAÇÃO

a) Texto entre 15 a 30 mil caracteres com espaço; conteúdo: Título, Nome do autor com sigla da instituição; Nome(s) do coautor(es) com sigla da(s) instituição(es); e Agência ou instituição Financiadora (quando houver).
b) Supor-se que o texto apresente introdução, referencial teórico e metodológico, objetivos, metodologia, desenvolvimento e resultados.
c) Formatação: Papel A4; Margem superior e inferior com 2,5 cm; Margem esquerda e direita com 3,0 cm; Fonte: Times New Roman, tamanho 12 (corpo texto); Título em maiúscula, negrito, com alinhamento centralizado; Espaçamento entre linhas: 1,5. Alinhamento justificado.

2. PADRONIZAÇÃO DO PÔSTER

a) Texto entre 8 a 10 mil caracteres com espaço; conteúdo: Título, Nome do autor com sigla da instituição; Nome(s) do coautor(es) com sigla da(s) instituição(es); e Agência ou instituição Financiadora (quando houver).
b) Supor-se que o texto apresente introdução, referencial teórico e metodológico, objetivos, metodologia, desenvolvimento e resultados.
c) Formatação: Papel A4; Margem superior e inferior com 2,5 cm; Margem esquerda e direita com 3,0 cm; Fonte: Times New Roman, tamanho 12 (corpo texto); Título em maiúscula, negrito, com alinhamento centralizado; Espaçamento entre linhas: 1,5. Alinhamento justificado.

3. PADRONIZAÇÃO DO PÔSTER PARA APRESENTAÇÃO

a) Dimensões 0,90 m x 1,20 m, com orientação retrato, preferencialmente.
b) Construir texto, gráficos, imagens etc.
c) Um dos autores deve estar presente para apresentar o trabalho.

EXOTOS TEMÁTICOS

- Acompanhamento Pedagógico
- Expressão Corporal, Linguística e Visual
- Políticas Esportivas
- Educação Ambiental e Sustentabilidade
- Cidadania e Direitos Humanos

INSTRUÇÕES PARA ENVIO DE TRABALHOS

1. Os trabalhos devem ser encaminhados para o endereço eletrônico: 2017seminario@unicamp.br

2. Data de envio de trabalhos de 01/04/2016 a 31/05/2016.

Fonte: Arquivo das pesquisadoras

Os dados quantitativos corroboram para afiançar a qualidade do evento. Contamos com 482 inscrições de participantes oriundos de 82 municípios do Estado de São Paulo, 03 municípios do Estado de Minas Gerais, 02 municípios do Estado do Rio de Janeiro, 02 municípios do Estado de Rondônia, 01 município do Estado do Amapá, 01 município do Estado de Pernambuco, 01 município do Estado de Amazonas, 01 município do Estado de Santa Catarina e 01 município do Estado de Sergipe. Tivemos ainda com a presença dos Secretários Municipais de Educação de: Cosmópolis, Holambra, Hortolândia, Nova Odessa, Santa Barbara D'Oeste, Santo Antônio da Posse, Vinhedo e de Itatiba, esse representando a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

O Seminário contou com apoio institucional dentro e fora da UNICAMP⁶, e a participação de professores, gestores e pesquisadores da educação atuantes na esfera nacional, estadual e municipal pontuando reflexões sobre a Educação Integral. Dentre os quais, Jaqueline Moll, Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) foi diretora de Currículos Educação Integral da Secretaria de Educação Básica no Ministério da Educação, na gestão, 2007 a 2013; Claudia Cristina Pinto Santos, Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e membro atuante do Comitê Baiano de Educação Integral; Glauce Keli Oliveira da Cruz Gouveia, Professora da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), membro da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ) e membro atuante do Comitê Territorial de Educação Integral de Pernambuco e Valdson José de Santana Júnior, Professor e Coordenador do Programa Mais Educação da Secretaria Municipal de Educação de Riachão do Dantas, Sergipe.

Fato que reflete o conjunto de prioridades do Seminário: o diálogo, a troca de experiências e a reflexão teórica e metodológica sobre os avanços, as dificuldades, os retrocessos e os desafios da Política Nacional de Educação Integral. O mapa dos participantes contou com a adesão de estudantes, professores e gestores engajados em pesquisas, projetos, práticas e concepções de Educação Integral, gerando cerca de cem trabalhos apresentados⁷, divididos em duas modalidades: pôsteres e comunicações; e inscritos em cinco eixos temáticos: - Acompanhamento pedagógico, - Expressão corporal, linguística e visual, - Práticas Esportivas, - Educação ambiental e sustentabilidade, - Cidadania e Direitos Humanos.

⁶ O Seminário teve o apoio da Reitoria da Unicamp na figura do então reitor, Prof. Dr. José Tadeu Jorge, e das Prefeituras Municipais de Campinas, Vinhedo e Santa Bárbara d'Oeste.

⁷ Os trabalhos inscritos foram avaliados por um Comitê Científico e aqueles que foram aprovados, na forma e no conteúdo, foram apresentados durante o evento e publicados na íntegra nos Anais II SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL, encontram-se disponíveis para acesso livre e gratuito na Biblioteca Digital da Unicamp no endereço eletrônico: www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=74336

O II Seminário compôs também a programação comemorativa dos 45 anos da Faculdade de Educação da UNICAMP reafirmando o compromisso da FE com uma escola pública, democrática, de qualidade socialmente referenciada, gratuita e laica. Tem sido essa, desde sua origem, a história da FE, ou seja, sua participação na construção coletiva e conjunta desse ideal de educação, destacadamente, em meio à crise política e econômica que vem se instalando em nosso país com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, a instauração do governo de Michel Temer e a eleição e posse de Jair Bolsonaro.

As experiências, as reflexões e as inflexões, advindas desse II Seminário de Educação Integral, potencializaram a ampliação de redes relacionais, profissionais e acadêmicas já existentes, mas sobretudo, a criação de outras.

Um dos desdobramentos dessas redes, até o momento, foi a produção deste livro. Ele reúne, de capa a capa, textos com fatos, compreensões, desafios, conquistas, lutas e utopias que, por um lado, dão continuidade às discussões iniciadas no referido Seminário e, por outro, iniciam e revisitam posições, pois se aprofundam, as discussões em torno da Educação Integral com autoras e autores que em cenários atuais insistem e resistem. O objetivo maior é a formação humana de professores, pesquisadores, gestores e profissionais da educação inseridos na educação nacional e engajados na educação integral.

O livro estampa como capa de frente a imagem “Sol Negro⁸”, autoria de Yole Maria Evangelista Ferreira que integra o trabalho “Projeto Diversidade em Foco: O Olhar Fotográfico dos Alunos da Escola Municipal Vila Fazendinha Sobre a Diversidade” apresentado durante o II Seminário; a contracapa é assinada por Adriano Nogueira e Chico Simões, que atuaram junto ao Governo Federal durante o Programa Mais Educação, ora emitindo pareceres, ora articulando Pontos de Cultura. Já na orelha direita, o texto da professora Tânia Mara da Silva, Secretária Municipal de Educação do município de Santa Bárbara d’Oeste/SP, intitulado “Educação Integral: por uma escola de possibilidades”. E o prefácio traz a contribuição do professor Luiz Carlos Cappellano, que coordenou os Programas Mais Educação e Mais Cultura na Secretaria Municipal de Educação de Campinas/SP, tendo sido também presidente do Comitê Metropolitano de Educação Integral da RMC.

Este livro, resultado de uma obra de arte coletiva, demandou certa de dois anos para a sua feitura e avaliamos que: - valeu a pena, valeu muito a pena.

O conjunto de páginas, reúne sujeitos que apresentam registros de experiências, processos formativos, marcos regulatórios, políticas e práticas sociais, culturais e educacionais. Sujeitos com vínculos institucionais diferentes, mas que resistem cotidianamente nas redes de educação básica, na integralidade da educação pública e potencializam

⁸ Vide o trabalho completo, em sessão de comunicação, eixo temático Cidadania e Direitos Humanos. In: Anais do II Seminário de Educação Integral: concepções e práticas no Brasil. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?Code=74336&opt=1>

[...] pensar um projeto pedagógico-político na constelação da Pedagogia das grandes convergências [...] com os mestres da humanidade que lutaram por um projeto mais humano, fraterno e solidário de mundo (FREIRE⁹, 2000, p. 24).

As autorias que aqui comparecem dialogam com a educação, a escola e o ensino, como possibilidades de encontro e relação e, portanto, escrevem e leem o mundo humano mediado pelas convivências. Por meio da educação integral nos reconhecemos como seres humanos no mundo, e enquanto tal, entendemos a história não como determinação, mas como possibilidade. Daí a natureza política da educação, seu engajamento no processo de denúncia da realidade perversa e de anúncio da realidade que pode nascer da realidade denunciada (FREIRE, 2000, p.92).

Entre a denúncia e o anúncio, as realidades trazidas aqui na forma de texto, nutrem as nossas capacidades e possibilidades de significar a vida, a resistência e a existência. Apresentamos sumariamente os quatorze textos e suas respectivas autorias: Formação Humana Integral: desafios para o sistema educativo e para a sociedade, *Jaqueline Moll*; Educação integral: um horizonte para a emancipação humana? *Débora Mazza*; Comitês Territoriais de Educação Integral: um espaço de formação e gestão democrática, *Glauce Keli Oliveira da Cruz Gouveia*; A Educação para todos e a Política Pública de Educação Integral no Brasil: estreitando as relações de dependência, *Gilcilene de Oliveira Damasceno Barão*, *Mara Regina Martins Jacomeli* e *Leandro Sartori Gonçalves*; Educação Integral em tempo integral: uma construção de todos, *Dejanira Fontebasso Marquesim*; A Implantação das Escolas de Educação Integral na Rede Municipal de Ensino de Campinas, *Daniel Carlos Estevão* e *Rosiley Aparecida Teixeira*; Processo Humanizador do Ser Integral: corpo, conhecimento, espiritualidade, sociabilidade, expressão, política, cultura e arte. Senão é escolarização! *Elaine Cristina Vieira Ferraz*; Educação Integral e Educação em Tempo Integral no Programa Mais Educação: uma experiência no município de Araras, *Aline Andrade*; Marx e a Educação Integral: ou, a politécnica como princípio pedagógico, *Antônio Carlos Maciel* e *Cintia Adélia da Silva*; Anarquismo e Educação Integral: contribuições ao debate atual, *Evaldo Piolli*; Novo mais educação, uma escola de tempo integral ou uma educação integral? *Ana Paula Silveira* e *Luma Lemos Nogueira*; Identidade, condições de trabalho e realização profissional do professor que atende o aluno com deficiência no interior da Amazônia paraense, *Roberto He-loani* e *Lídia Alves de Oliveira*; Olhares nada neutros para o Mais Educação: a pesquisa avaliativa como subsídio para a formação integral dos estudantes, *Mara Regina Leme De Sordi*.

Perspectivamos, tanto no II Seminário de Educação Integral, quanto no livro, oportunidades de encontros, exercícios de luta em tempos de desmonte do Estado de direito e de eminências de retrocessos nas dinâmicas participativas e inclusivas da sociedade. Entendemos que a Educação pode inter-

⁹ FREIRE, Paulo. Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos. SP: Editora UNESP, 2000.

mediar processos de emancipação humana, justiça social, minimização das desigualdades e ampliação da democracia, tendo em vista um mundo aonde seja menos difícil amar, como disse Paulo Freire.

I

FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL: DESAFIOS PARA O SISTEMA EDUCATIVO E PARA A SOCIEDADE

Jaqueline Moll¹

"A educação há de ir aonde vai a vida [...] há de dar os meios de resolver os problemas que a vida apresentar"
José Martí

O tema da formação humana acompanha o desenvolvimento das sociedades e compõe o repertório das condições *sine qua non* para a construção das bases sobre as quais se assentam as relações éticas, culturais, políticas e econômicas.

Quanto mais qualificados os processos educativos, no sentido de imprimirem sentidos inclusivos no mundo da vida e nos projetos de sociedade em curso, mais viáveis podem se tornar as estruturas societárias.

Sociedades com largas tradições educativas configuram-se, no conturbado mundo contemporâneo, como espaços sociais admiráveis em que é possível viver, conviver, desenvolver-se e desfrutar os legados da humanidade.

Em países histórica e estruturalmente desiguais como o Brasil, a formação humana não chegou a configurar-se, nas agendas governamentais, como questão crucial para o desenvolvimento. Em período recente ampliou sua importância e significado, sobretudo em termos de investimentos, programas e legislações federais, mas na medida do avanço da crise do estado democrático e de direito, novamente encolheu sua efetividade no cenário geral.

As reflexões desse texto tratarão de aspectos de uma das agendas relocaladas no contexto educacional brasileiro, no último período, especificamente entre os anos 2007 e 2015, a da escola de tempo integral e de formação humana integral, com seus imensos desafios.

¹ Professora Titular da FAGED/UFRGS. Doutorado em Educação pela UFRGS (1998) tendo realizado parte dos estudos na Universidade de Barcelona. Atualmente é professora-orientadora no PPG Educação em Ciências: bioquímica da vida e saúde/UFRGS. Conselheira do Conselho Estadual de Educação/RGS (2014-2018). Foi professora colaboradora da Universidade de Brasília. Trabalhou no MEC de 2005 a 2013, tendo exercido as funções de Diretora de Políticas e Articulação Institucional da SETEC, Diretora de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania da SECAD e Diretora de Currículos e Educação Integral da SEB. Coordenou no MEC, a implantação do PROEJA no período de 2005 a 2007 e do Programa Mais Educação, no período de 2008 a 2013, como estratégia para a indução da política de educação integral em tempo integral no Brasil. Realizou estágio pós-doutoral no PPG em Educação/PUC-Rio, na linha de pesquisa Ideias e Instituições Educacionais. jaquelinemoll@gmail.com

Contornos da temática

O debate da educação integral, no contexto das reflexões e práticas nas quais me situo, envolve simultaneamente ampliação e recriação do tempo educativo no ambiente escolar e para além dele, em uma perspectiva de formação que considera a possibilidade da inteireza da experiência e das potencialidades humanas, como horizonte em direção ao qual sempre se está a caminho.

No Dicionário do Trabalho Docente, publicado pelo grupo de pesquisa GESTRADO, da UFMG encontramos dois conceitos que ajudam a vislumbrar a abrangência deste debate.

Em relação ao conceito amplo de “educação integral”:

Ação educacional que envolve diversas e abrangentes dimensões da formação dos indivíduos. Quando associada à educação não-intencional, diz respeito aos processos socializadores e formadores amplos que são praticados por todas as sociedades, por meio do conjunto de seus atores e ações, sendo uma decorrência necessária da convivência entre adultos e crianças. O conceito é utilizado também conforme a ideia grega de Paideia, significando a formação geral do homem que envolve o conjunto completo de sua tradição e propicia o pleno desenvolvimento, no indivíduo, da cultura a que ele pertence (JAEGER, 2010). Do ponto de vista de quem educa, indica a pretensão de atuar em diferentes aspectos da condição humana, tais como os cognitivos, emocionais e societários. Por isso, com frequência, aparece associado ao conceito de “homem integral”. Quando referida à educação escolar, apresenta o sentido de religação entre a ação intencional da instituição escolar e a vida em sentido amplo (Cavaliere, 2010).

Em relação a “escola de tempo integral”, acepção amplamente enunciada nas políticas e práticas educacionais:

Em sentido restrito, a educação integral, refere-se ao tempo integral, à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno, também denominada, em alguns países, como jornada escolar completa. Em sentido amplo, abrange o debate da educação integral - consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros - no qual a categoria “tempo escolar” reveste-se de relevante significado tanto em relação a sua ampliação, quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar (Moll, 2010).

A tarefa de construção de uma escola em tempo integral e de formação humana integral reporta, estruturalmente, à construção de uma **escola de qualidade para todos**. Não se trata, portanto, de uma metodologia ou modalidade de ensino, mas de uma tarefa de caráter estrutural.

No contexto brasileiro ‘a escola de qualidade para todos’ é, ainda, uma tarefa em curso, apesar dos 128 anos de vida republicana. Tarefa inconclusa, não somente pela ineficácia do estado brasileiro em suas funções bá-

cas, mas sobretudo pela ausência de um projeto de nação que incluía a todos e que implique o desenvolvimento das potencialidades humanas como patrimônio maior a ser cuidado, preservado e cultivado.

A característica de um país de desigualdades abissais, tem sustentado uma estrutura que, historicamente, privilegiou alguns e deixou milhões de pessoas à margem.

A inexistência de escolas ou sua existência sem qualidade, para a maioria, respondeu, sempre, a um determinado padrão de funcionamento como sociedade. Não há e não houve acasos nesse processo.

Os lugares ‘pré-determinados’ – próprios da matriz escravocrata de séculos no Brasil – nos quais os pobres devem realizar as tarefas mais rudes e ocupar as profissões ‘mais simples’, forjaram uma matriz educacional excludente, na qual ampliaram-se as oportunidades nos anos iniciais, afunilando-se os percursos nas etapas posteriores. Nessa lógica, a entrada no ensino superior foi, profundamente, marcada pela estrutura de classes da sociedade brasileira.

Darcy Ribeiro em suas reflexões contundentes sobre a educação brasileira disse, certa vez, que a crise da educação brasileira não é uma crise, mas um projeto. Esse pensamento sintetiza, de certa forma, o direcionamento das oportunidades educativas para determinados e seletos setores sociais no Brasil.

Há um imaginário de ‘castas sociais’, cada vez mais desvelado nesses tempos de exceção e que *naturaliza* oportunidades educacionais tão díspares entre cidadãos que, de acordo com a Constituição Federal de 1988, deveriam ter acesso e permanência garantidos, e em condições de igualdade, ao sistema escolar. Um mundo real e outro de leis e normas, corroborados também pela *naturalização* do fracasso escolar, intrinsicamente relacionado à patologização da pobreza (Moll, 1996).

Diante desse cenário histórico, a tarefa de construir a educação em tempo integral e de formação humana integral é uma tarefa gigante mas possível, de médio e longo prazo, e que implica profundas articulações e mudanças culturais, através de políticas amplas de enfrentamento das desigualdades.

Na última década, o Brasil viveu uma experiência significativa nessa perspectiva. O enfrentamento da fome e da miséria constituiu a base para diferentes ações governamentais, que de modo sistêmico e intersetorial, sobretudo, a partir do Programa Brasil Sem Miséria, construíram possibilidades reais de mudança de vida para milhões de pessoas. (Brasil, 2014)

A agenda de uma possível educação integral, compôs esses esforços, através do Programa Mais Educação, uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação de 2007, que encaminhou estratégias anunciadas já no primeiro Plano Nacional de Educação (1962), retomadas conceitualmente no PNE (2000-2010) e desenvolvidas nos objetivos e estratégias do PNE (2014-2024).

Programa Mais Educação: elementos de sua organização

"Quais foram os aspectos do mundo moderno e de sua crise que efetivamente se revelaram na crise educacional para que, durante décadas, se pudessem dizer e fazer coisas em contradição tão flagrante para o bom senso? (...) o que podemos aprender desta crise acerca da essência da educação - não no sentido de que sempre se pode aprender, dos erros, o que não se deve fazer, mas sim refletindo sobre o papel que a educação desempenha em toda civilização, ou seja, sobre a obrigação que a existência de crianças impõe a toda sociedade humana." (Arendt, 2007)

A construção e a implementação do Programa Mais Educação (PME) foram explorados em diferentes textos (Leclerc; Moll, 2012a; 2012b; Moll, 2012), que abordaram aspectos diversos desse programa governamental. Além disso, em Junckes (2015), podemos vislumbrar o conjunto de dissertações de mestrado e teses de doutorado específicos sobre o PME ou sobre ações e reflexões decorrentes de sua implementação, demonstrando claro avanço na produção de conhecimentos sobre os temas educação integral e escola de tempo integral, na última década. Nesse mesmo sentido, a produção acadêmica é marcada nos anos 80-90 pela obra gigantesca dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), política educacional desenvolvida no estado do Rio de Janeiro.

Posto isso, necessário dizer que o PME não configurou-se como “a” política de educação integral, mas como uma ação indutora, nos limites apresentados pelos atos legais que a constituíram e pelos limites do contexto político que teve o papel de trazer de volta o debate da “escola de tempo integral”, porém sem colocá-lo no centro do cenário educacional, como exigiria a extensão e a profundidade da tarefa.

Localizado na Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania (criada em 2007), da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (criada em 2004), o PME migrou de um patamar de ações escolares complementares, quase independentes de qualquer projeto político pedagógico ou política educacional, para uma perspectiva articuladora de ações e esforços em termos das esferas federal, estadual e municipal, na direção da ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas.

Diferentes documentos produzidos no diálogo entre o Ministério da Educação, as Redes Estaduais e Municipais, as Universidades e organizações sindicais e sociais (Brasil, 2009a; 2009b; 2009c; 2009d; 2010), estabeleceram pressupostos para o debate nacional, levado a cabo através de inúmeros Seminários Nacionais, Estaduais e Regionais, financiados e realizados pelo governo federal no período de 2007 a 2013.

O diálogo para dentro e para fora do governo, constitui-se como elemento estrutural na construção dessa estratégia indutora para a educação integral e pode-se apontar, nesse aspecto, característica inovadora e diferenciadora em termos do *modus operandi* para materializar a ação do poder Público.

O PME dialogou com os atores da educação pública nacional, desenhando políticas, ações e a organização de estruturas municipais e estaduais, focadas no desenvolvimento da educação integral. Dialogou com as Universidades, induzindo grupos de pesquisa, ensino e extensão, na perspectiva da produção de conhecimentos e novas práticas, a partir de diferentes matrizes e filiações teórico-epistemológicas. Dialogou, também, com organismos autárquicos, ligados ao Ministério da Educação como o Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE), a Coordenação para o Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) e o Conselho Nacional de Educação (CNE), para produzir os meios em termos de financiamento, formação de professores e diretrizes para o desenvolvimento de lastros às ações de médio e longo prazo, necessários à sua implementação. Por fim, dialogou com outros Ministérios e órgãos do governo federal, para a expansão intersectorial necessária à consolidação do caminho da educação integral no Brasil. Importante mencionar que a Portaria Interministerial que origina o PME é assinada pelo Ministério da Educação (ao qual se atribui responsabilidade de sua coordenação e financiamento), Ministério da Cultura, Ministério dos Esportes e Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a fome. Além desses, agregam-se ao processo no decorrer do período 2008-2013, os Ministérios da Defesa, do Meio Ambiente, da Saúde, a Secretaria Geral da Presidência da República e a Controladoria Geral da União.

Deslocando o epicentro da política pública da temática específica de cada área, para os sujeitos em seus contextos e com suas demandas, e provocando a ação governamental conjunta nos territórios, ensaiou outro jeito de fazer políticas sociais e educacionais.

A partir da experiência de outro programa governamental, o Programa Escola Aberta, organizou Comitês de Educação Integral, que reuniram, e ainda reúnem, representantes de Secretarias Municipais e Estaduais de Educação e de outras áreas, Universidades e outros atores sociais e políticos, em diferentes configurações, nas diferentes regiões e estados do Brasil, com o objetivo de manter o debate sobre educação integral e enfrentar seus desafios no âmbito das escolas.

Uma articulação de forças, nas diferentes esferas e instâncias, que culminou na inscrição da educação integral como meta seis do Plano Nacional de Educação, Lei 13.005/2014.

Como ação indutora para ampliação da jornada escolar chegou, até o final do ano de 2013, a cerca de 49 mil escolas públicas e a quase 5 milhões de estudantes, de todos os estados da federação e de quase todos os municípios do país.

Portanto (re)introduziu o tema da educação integral nos quatro cantos do país, retomando ideias que circulam no nosso ideário pedagógico desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, corroboradas na obra de Anísio Teixeira.

Do ponto de vista pedagógico-curricular, o PME introduz a ideia de macrocampos relacionados a áreas significativas para os processos de desen-

volvimento humano e para a vida social. Na primeira versão do PME, em 2007, esses macrocampos são dispostos como Acompanhamento Pedagógico; Meio Ambiente; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Cultura Digital; Promoção da Saúde; Educomunicação; Investigação no Campo das Ciências da Natureza; Educação Econômica. Cada macrocampo propõe atividades, que organizam saberes e práticas, a serem escolhidas pelas escolas, de acordo com seu projeto educativo, potencializando o trabalho cotidiano e a autonomia pedagógica e financeira das escolas.

Na perspectiva da expansão de território e oportunidades educativas, o PME introduz a ideia de arranjos educativos locais, articulando ao percurso escolar, espaços sociais significativos que ampliam as perspectivas formativas, indo além das listagens de conteúdos e do enfoque instrucional que ainda prepondera, na grande maioria das instituições escolares, não só encurtadas no seu tempo, mas nas dimensões formativas que desenvolvem.

Mais Educação: quando o velho amplia e quando o novo estreita

Qual é mesmo o sentido de mais tempo na escola? Miguel Arroyo, educador espanhol radicado no Brasil há décadas, que acompanhou o processo de construção do PME, dizia peremptoriamente: *“não pode ser mais do mesmo”*.

No contexto regressivo no qual nos encontramos - que nos remete a 1937, período de instauração do Estado Novo, e a 1964, fatídico início dos 21 anos da ditadura civil-militar - o retrocesso nas micropolíticas educacionais e na orientação pedagógico-epistemológica do debate escolar, é evidenciado a cada dia.

O amplo debate da inclusão social e da afirmação de direitos garantidores de uma base digna para que “todxs” e “cada um/uma” possam viver e conviver na sociedade brasileira, recua a cada dia e tem desdobramentos muito explícitos tanto em relação ao financiamento das ações governamentais, quanto nas articulações intersetoriais e nas tentativas ou efetivas mudanças nas legislações.

A reconfiguração/desfiguração do PME e sua substituição pelo chamado ‘Novo Programa Mais Educação’ responde a essa lógica regressiva. Os textos legais, instituidores dos dois desenhos do “Mais Educação” são explicadores das intenções governamentais e da abrangência da perspectiva de educação, que cada um deles encerra.

O Decreto Presidencial n. 7083/10, construído a partir de amplo diálogo, apontava o seguinte desenho para o Programa Mais Educação:

O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a **melhoria da aprendizagem** por meio da **ampliação do tempo de permanência** de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral.

§ 1o Para os fins deste Decreto, considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em **outros espaços educacionais**.

§ 2o A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das atividades de **acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável**, entre outras atividades.

§ 3o As atividades poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele sob orientação pedagógica da escola, mediante o **uso dos equipamentos públicos** e do **estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais**.

Art. 2o São princípios da educação integral, no âmbito do Programa Mais Educação:

I - a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e **práticas socioculturais** citadas no § 2o do art. 1o;

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**;

III - a integração entre as políticas educacionais e sociais, em **interlocução** com as **comunidades** escolares;

IV - a valorização das **experiências históricas** das escolas de tempo integral como inspiradoras da educação integral na contemporaneidade;

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;

VI - a afirmação da cultura dos **direitos humanos**, estruturada na **diversidade**, na promoção da **equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política e de nacionalidade**, por meio da inserção da temática dos direitos humanos na formação de professores, nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos; e

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

Art. 3o São objetivos do Programa Mais Educação.

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 político-pedagógico de educação integral.

No seu conjunto, o PME apontava para horizontes alargados, diálogos interculturais, territórios educativos, arranjos pedagógicos diferenciados, políticas intersetoriais e para uma agenda de construção da política de educação integral que buscasse as experiências históricas na área e dialogasse com o presente das escolas. O foco nos processos de aprendizagens é explícito, entendendo-o como parte de um processo de reconhecimento e auto-reconhecimento social e cultural.

Por sua vez, a Portaria n.1144/2016, aponta o seguinte ‘desenho’ para o Programa Novo Mais Educação:

Cap. I – Dos objetivos

Art. 1o Fica instituído o Programa Novo Mais Educação, com o objetivo de melhorar a **aprendizagem** em língua portuguesa e matemática no **ensino** fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e **contraturno** escolar.

Parágrafo único. O Programa será implementado por meio da realização de acompanhamento pedagógico em língua portuguesa e matemática e do desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, impulsionando a **melhoria do desempenho** educacional.

Art. 2o O Programa tem por finalidade contribuir para a:

I - alfabetização, ampliação do letramento e **melhoria do desempenho** em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico;

II - redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do **rendimento** e desempenho escolar;

III - melhoria dos **resultados** de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais; e

IV - ampliação do período de permanência dos alunos na escola.

O trabalho escolar dissociado dos significados e movimentos da vida é a tônica do ‘novo’. Alimenta-se o mito de que é possível mudar ‘resultados’ e conseguir melhor ‘desempenho’ com mais tempo e reforço do que a escola já faz. Retorna-se à lógica das ‘atividades complementares’ de contraturno escolar, sem o esforço da construção do tempo contínuo. O horizonte estreita-se e parece responder à lógica avaliativa focada na instrucionalidade, na competição, nos rankings tão nefastos, dadas as profundas desigualdades de saída entre os estudantes e entre as escolas.

Ora, a leitura da palavra sem a leitura do mundo, base do pensamento pedagógico de Paulo Freire, é inócua quando sabemos que há de se transformar as condições concretas de existência de milhões de meninos e meninas, que frequentam nossas escolas.

No ano de 2013, um terço da população matriculada nas escolas públicas, mais de 17 milhões de estudantes, era formado por filhos de famílias que recebiam a ‘Bolsa Família’, que notabilizou-se pela condicionalidade da frequência a escola. Crianças e jovens, na sua grande maioria, submetidos ainda a condições de sub-humanidade em termos de moradia, de alimentação, de acesso a saúde, saneamento e cultura, mas capazes de aprender e desenvolver-se e ávidos por ambientes escolares acolhedores de sua diversidade e de suas diferenças, ambientes humanizadores, na medida mesma das possibilidades de construções identitárias, visibilizadoras de biografias, histórias e trajetórias que estão por contar-se.

Reduzir/desfigurar a estratégia de educação integral, corresponde a destruí-la em curto espaço de tempo. Se os saberes e atores locais não entram na escola, se a escola não baixa seus muros, se os conhecimentos acadêmicos não dialogam com os saberes do mundo da vida, pode-se ampliar a jornada escolar, mas o horizonte não será de educação integral.

O pleno desenvolvimento do educando, definido como um dos fins da educação nacional, na LDBEN 9394/1996, e na própria Constituição Federal, não é possível em um ambiente cindido de seu entorno e que descon-textualiza os processos de aprender dos processos de viver. E sobre o futuro: a esperança que nunca termina

Ao falarmos do futuro, mesmo que seja de um futuro que já nos sentimos a percorrer, o que dele dissermos é sempre o produto de uma síntese pessoal embebida na imaginação. (Boaventura de Souza Santos)

Este texto não pretendeu, nem de longe, explorar todas as facetas possíveis do debate, considerada sua amplitude histórica, conceitual e política.

O caminho que percorremos no período de 2007 a 2014, de retomada de perspectivas de uma educação integral em tempo integral, dialogou com as características do intervalo democrático que o país vivia. Buscava conectar a escola ao seu entorno cultural e social e expandir suas possibilidades, articulando-a a outros espaços e experiências formativas. De certo modo retomávamos a agenda dos Manifestos de 1932 e de 1959, inundados do otimismo de contextos históricos nos quais esboçaram-se projetos de país que procuravam acolher e in-

cluir a todos.

Conscientes estávamos de que, quanto mais ensimesmada a escola nos receituários didáticos, mais descolada do mundo da vida e mais refém do ‘mercado’, no qual estiveram imersas as políticas de educação desde os primórdios da vida republicana. Mercado que abarrota as escolas com “coisas” pretensamente úteis ao processo pedagógico.

As crianças e jovens, filhos das classes populares, assumidos pela sociedade e pelo Estado brasileiro, como sujeitos de direitos e partícipes de projetos educativos que promovam processos de emancipação, seguramente, nos ajudarão a escrever um futuro que revele outras estatísticas e outros cenários sociais e políticos.

Para tanto, a contribuição da **escola de tempo e de formação integral**, a escola que promova o **pleno desenvolvimento humano** no campo das ciências, das artes, da cultura, das tecnologias e mídias, do esporte, entre outros, é fundamental.

Nesse contexto, que haverá de ser o de retomada da democracia no seu sentido mais contundente de desenvolvimento e direitos para todos, haverá de redesenhar-se políticas públicas, que distribuam riquezas e criem oportunidades formativas para todos, afirmando uma escola efetivamente republicana e universalizadora de acesso, permanência e qualidade.

Referências

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292p.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Educação Integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília, DF, 2009a.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Gestão intersetorial no território**. Brasília, DF, 2009b.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Programa Mais Educação**: Passo a Passo. Brasília, DF, 2009c.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Rede de saberes mais educação**: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral. Brasília, DF, 2009d.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Territórios educativos para a educação integral**. Série Cadernos Pedagógicos. Brasília, 2010.

_____. **Portaria Normativa Interministerial**. n. 17, de 24 abr. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf>. Acesso em: out. 2018.

_____. **Decreto 7083/2010**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>. Acesso em: out. 2018.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **O Brasil sem miséria** / Organizadores: Tereza Campello, Tiago Falcão, Patricia Vieira da Costa. Brasília: MDS, 2014.

_____. Portaria n.1.144/2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pro->

[grama-mais-educacao](#)>. Acesso em: out. 2018.

CAVALIERI, Ana. Educação Integral. Verbete. **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente. Dalila A. Oliveira et al. Belo Horizonte: GESTRADO/FAE/UFMG, v. 1, 2010.

JUNCKES, Cris Regina Gambeta. **Escola de tempo integral e o direito à infância: uma análise da produção acadêmica (1988-2014)**. 2015. Dissertação de Mestrado, UFSC, Florianópolis, 2015.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias ; MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educar em Revista**, Curitiba, p. 91-110, 2012a.

_____. Educação Integral em jornada ampliada: universalidade e obrigatoriedade? **Em Aberto**, Brasília, v. 25, p. 17-49, 2012b.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível:** reinventando o ensinar e o aprender. Porto Alegre: Mediação, 1996.

_____. Escola de Tempo Integral. Verbete. **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente. Dalila A. Oliveira et al. Belo Horizonte: GESTRADO/FAE/UFMG, v. 1, 2010.

_____. A agenda da educação integral: compromissos para consolidação da política pública. In: _____ (Org). **Caminhos da Educação Integral no Brasil:** direito a outros tempos educativos. Porto Alegre, Artmed, 2012, p.129-146.

RIBEIRO, Darcy. **Nossa escola é uma calamidade**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.

SANTOS, Boaventura S. **Um discurso sobre as ciências**. 8. ed. Lisboa: Afrontamento, 1996.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

II

EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM HORIZONTE PARA A EMANCIPAÇÃO HUMANA?

Débora Mazza¹

O que entendemos quando falamos em educação integral?

O que este conceito adjetivado significa?

Quais são as exigências para uma educação integral?

Bem sabemos que estas questões não são novas e podem ser reportadas a referenciais mais ou menos distantes a depender da arbitragem arbitrada pelo árbitro. Pode-se anexar a proposta de educação integral ao ideal de educação humana expresso na Paideia grega (JAEGER, 1979), a restauração do homem natural para viver a virtuosidade da realidade social (ROUSSEAU, 1979), ao projeto iluminista de instrução pública (CONDORCET, 2008), as propostas da Pedagogia Nova no século XX com Claparède, Montessori, Decroly, Dewey e Freinet (DEWEY, 1959; CAVALIERE, 2002), aos desafios da formação humana no confronto entre capital e trabalho expressos na pedagogia socialista (BAKUNIN, 1989, PISTRÁK, 2018), à educação como direito e não como privilégio em Anísio Teixeira (TEIXEIRA, 1977), aos Centros Integrados de Educação Pública de Darcy Ribeiro, Lauro de Oliveira Lima e Oscar Niemayer (LIMA, 1966), ao Projeto Mais Educação (PORTARIA MEC no. 1/2016 e RESOLUÇÃO MEC/FNDE No. 17/2017), para citar apenas algumas possibilidades de filiação.

Pode-se também, levantar alguns marcos regulatórios contemporâneos que tangenciam as relações entre o Estado e a Sociedade e que sinalizam para a educação como direito, o território como espaço educativo e a escola como instância de reconstrução da experiência e do exercício democrático para todos e todas (BRASIL, Constituição, 1988).

Entretanto, priorizando a necessidade de se analisar a alienação da sociedade em relação a si mesma e o desenvolvimento de personalidades autoritárias, optou-se por abordar a experiência formativa da educação integral no quadrante educação e emancipação humana.

Como pensar um projeto de emancipação humana nas sociedades contemporâneas? Como preservar as condições objetivas da experiência formativa no contato com o outro e na abertura à história em contextos em que a técnica e a tecnologia recobrem as dinâmicas relacionais? Como assegurar o não travamento da experiência, a não repressão do diferenciado em prol da uniformização da sociedade administrada? Como não reprimir processos formativos em prol de resultados projetados?

¹Diretora Associada da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), gestão 2016/2020. Docente do Departamento de Ciências Sociais e Educação (DECISE), Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Políticas, Educação e Sociedade (GPPES).

Adorno nos sugere que a primeira exigência para um projeto de educação emancipatória seria que “Auschwitz não se repita” considerando que “[...] a monstruosidade não calou fundo nas pessoas, sintoma da persistência da possibilidade de que se repita no que depender do estado de consciência e de inconsciência das pessoas” (ADORNO, 2000, p. 119).

Ele diz:

Milhões de pessoas inocentes [...] foram assassinadas de uma maneira planejada. Isto não pode ser minimizado por nenhuma pessoa viva como sendo um fenômeno superficial, como sendo uma aberração no curso da história, que não importa, em face da tendência dominante do progresso, do esclarecimento, do humanismo supostamente crescente. O simples fato de ter ocorrido já constitui por si só expressão de uma **tendência social imperativa**. (ADORNO, 2000, p. 120).

Aponta que **a monstruosidade existente no estado de consciência e inconsciência das pessoas**, reveladas em algumas situações pontuais - tais como o extermínio dos judeus nos campos de concentração alemães- era um **sintoma da persistência** da possibilidade de repetição da regressão à barbárie.

Auschwitz pode ser tomado como uma amostra da regressão monstruosa da barbárie da civilização e a possibilidade de uma repetição não se refere a existência do fato, em si, como experiência modelar, mas as motivações que impelem as pessoas em direção ao indescritível, ou seja, às possibilidades societárias que culminam na autorização coletiva para o genocídio.

Ele sugere que a civilização origina e fortalece, progressivamente e concomitantemente, o seu oposto, ou seja, o anticivilizatório. Assim sendo, a barbárie encontra-se no próprio princípio da civilização, ela é constitutiva e não acessória.

A invenção da bomba atômica, capaz de matar centenas de milhares literalmente de um só golpe, insere-se no mesmo nexos histórico que o genocídio. Tornou-se habitual chamar o aumento súbito da população de explosão populacional: parece que a fatalidade histórica, para fazer frente à explosão populacional, dispõe também de contraexplosões, o morticínio de populações inteiras. Isto só para indicar como as forças às quais é preciso se opor integram o curso da história mundial (ADORNO, 2000, 121).

Entende-se, então, que não basta esclarecer acerca das qualidades positivas das minorias perseguidas e nem das raízes mesquinhas e dos pretextos dos perseguidores; é preciso despertar uma consciência geral acerca dos mecanismos que geram a regressão à barbárie.

Ele diz:

Culpados não são os assassinos [...]. Culpados são os que, desprovidos de consciência, voltaram contra aqueles (neste caso, os judeus) seu ódio e sua fúria agressiva. É necessário contrapor-se a uma tal ausência de

consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias (ADORNO, 2000, p. 121).

Aqui entra o sentido primordial da educação dirigido para o exercício da autorreflexão crítica. Adorno pondera que quanto mais a pressão civilizatória se multiplica em escala insuportável, tanto mais a educação deve comparecer contra o mal-estar da cultura que se espalha por todas as esferas do social. Fala da claustrofobia das pessoas no mundo administrado, do sentimento de enclausuramento nas situações socializadas, da falta de escape das redes densamente interconectadas. Este mal-estar aumenta a raiva das pessoas contra a civilização e torna-se alvo de manipulação em rebeliões violentas e irracionais endereçadas a bodes expiatórios particulares.

Ele identifica que a história das perseguições aponta que a violência se dirige contra os que “são considerados” socialmente fracos e felizes (p. 122). Daí o destaque conferido, pelo autor, à educação infantil, sobretudo à primeira infância, e a educação dos jovens no campo e na cidade.

É preciso prestar atenção na linguagem, nos gestos, na violência corporal incontrolada pois a barbárie e o sadismo social se manifestam no cotidiano, nos jogos, no esporte, nos procedimentos de agressão e na brutalidade. Os comportamentos autoritários e as autoridades cegas perdem mesmo sob o pressuposto da democracia formal pois muitas vezes as pessoas não se encontram preparadas para a autodeterminação.

Como pode um mundo tão desenvolvido cientificamente e tecnicamente apresentar tanta miséria? Este é o problema central da educação integral endereçada à emancipação humana: as formas sociais e as soluções racionais que se contrapõem à defesa da vida humana. “O problema maior é julgar-se esclarecido sem sê-lo, sem dar-se conta da falsidade de sua própria condição” (MAAR, 2000, p. 15)

O potencial autoritário de figuras públicas ainda leva populações inteiras a explosão de êxtase, o que sugere que o retorno ao fascismo constitui uma questão social e não psicológica. Neste sentido, simplesmente evocar compromissos que detenham o que é destrutivo, sádico e desagregador mediante conselhos é uma ilusão. Existe uma disponibilidade das pessoas em ficar ao lado do poder,” em curvar-se ao que é mais forte”. A obediência às normas, a subserviência aos poderosos e o respeito às recomendações denotam uma consciência moral heterônoma que mantém um permanente estado de exceção e de comando.

Assim, o único poder efetivo contra o retorno de Auschwitz seria a autonomia, o poder para a reflexão, o exercício para a autodeterminação e a não-participação cega ao coletivo.

Adorno aponta pistas para a educação após Auschwitz e diz: - é preciso atentar para o impacto dos meios de comunicação de massa sobre o estado de consciência, - observar a inclinação à violência, - apontar as tendências de regressão presente em traços sádicos e reprimidos, - lembrar da relação perturbadora e patogênica manifesta nas relações com o corpo. E afirma “Em cada

situação em que a consciência é mutilada, isto se reflete sobre o corpo e a esfera corporal de uma forma não-livre e que é propícia à violência”. (ADORNO, 2000, p. 126-27).

É preciso se contrapor ao poder cego dos coletivos, esclarecer sobre o problema da coletivização, atentar para o sofrimento que os coletivos infligem sobre os indivíduos que a eles se filiam porque a dor física é precursora da violência nazista. O elogio à educação baseada na força, voltada à disciplina, à virilidade como capacidade de suportar a dor, faz com que a fachada de masoquismo se converta lentamente em sadismo.

Adorno diz: “Quem é severo consigo mesmo adquire o direito de ser severo com os outros, vingando-se” (p. 128)

É preciso promover uma educação que não premia a dor, nem a capacidade de suportá-la e que não reprima o medo. A consciência que temos sobre o medo de situações reais corrobora para o desaparecimento dos efeitos deletérios do medo inconsciente e reprimido.

É preciso uma educação que atente para o “caráter manipulador” que se manifesta na fúria organizativa, na incapacidade de levar a cabo experiências humanas diretas, na ausência de emoções, no realismo exagerado, na pulsão de fazer coisas indiferentes ao resultado das ações, no culto do homem ativo, na consciência coisificada.

As pessoas com consciência coisificada se sentem igual as coisas e tornam os outros iguais as coisas (p. 130). Assim a tortura é autorizada pois ela representa a adaptação controlada e devidamente acelerada das pessoas aos ditames coletivos (ADORNO & HORKHEIMER, 1985)

É preciso buscar os restos da consciência moral que se encontram em processos de dissolução, conhecer as condições internas e externas que impeçam a repetição de Auschwitz, localizar determinados momentos de estado de consciência e inconsciência e apreende-los como resultado de uma formação social e não como um dado imutável. A consciência coisificada se defende em relação a qualquer vir a ser, a qualquer apreensão de condicionamento, impondo como absoluto o que existe de um determinado modo em um determinado contexto. (132)

A relação com a técnica também participa da consciência coisificada. Em um mundo onde a técnica ocupa posição decisiva, as pessoas se afinam a técnica e se tornam tecnológicas. Adorno diz:

Na relação atual com a técnica existe algo exagerado, irracional, patológico. [...]. Os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens. Os meios e a técnica é um conceito de meios dirigidos à autopreservação da espécie humana – são fetichizados, porque os fins – uma vida digna encontram-se encobertos e desconectados da consciência das pessoas. [...]. Não se sabe, com certeza, como se verifica a fetichização da técnica na psicologia individual dos indivíduos, onde está o ponto de transição entre uma relação racional com ela e aquela de supervalorização, que leva [...] quem

projeta um sistema ferroviário para conduzir as vítimas a Auschwitz com maior rapidez e fluência, a esquecer o que acontece com estas vítimas. No caso do tipo com tendências à fetichização da técnica, trata-se de pessoas incapazes de amar. Isto não deve ser entendido num sentido sentimental ou moralizante, mas denotando a carente relação libidinal com outras pessoas. Elas são inteiramente frias e precisam negar em seu íntimo a possibilidade do amor, recusando de antemão nas outras pessoas o seu amor antes que o mesmo se instale. A capacidade humana de amar, que de alguma maneira sobrevive, precisa ser aplicada aos meios. [...]. Seu amor é absorvido por coisas, máquinas. [...] O perturbador é que esta tendência de desenvolvimento se encontra vinculada ao conjunto da civilização. Combate-lo [...] significa uma educação contra Auschwitz (p. 132-33).

A constituição humana em nossa sociedade tem desenvolvido pessoas indiferentes em relação ao que acontece com todas as outras, excetuando aquelas com quem se mantém vínculos estreitos e interesses concretos. A perseguição dos próprios interesses frente aos interesses coletivos permitiu Auschwitz. A incapacidade de identificação com o outro, a participação oportunista, o interesse prático, o silêncio sob o terror tornam possível a repetição de Auschwitz. A frieza da mônada social, o isolamento causado pela segmentação e segregação individual e coletiva e a indiferença frente ao destino do outro são componentes culturais que tornam deficiente a capacidade humana de amar.

Assim, a atração, o calor humano, as relações diretas com as crianças, os jovens, os adultos, os professores, os pais, os profissionais ajudam a adquirir consciência sobre a frieza, o distanciamento e as razões pelas quais eles foram gerados. O esclarecimento racional fortalece determinadas instâncias de resistência e cria um clima de premonição do caráter patogênico do terror e a possibilidade de um outro direcionamento para a fúria ocorrida em Auschwitz.

Um projeto de educação integral para a contemporaneidade deveria ter como centro a educação política das gerações para que Auschwitz não se repita.

O direito do Estado não pode estar acima dos interesses de vida dos integrantes que o legitimam. As pessoas que executam tarefas e que agem contra a vida humana, são assassinas de si mesmas na medida em que assassinam seus semelhantes. Evitar o terror é impedir o aparecimento de assassinos de gabinetes e de pessoas subalternas que perpetuam a própria servidão, executando genocídios e reeditando o terror. Esta é uma agenda para a uma educação integral que aponte para a emancipação humana.

Na contemporaneidade, a preservação das condições que permitem a experiência formativa, o contato com o outro, o desenvolvimento da capacidade de amar, o sentimento de responsabilidade com o outro, a abertura à história, a manutenção do trabalho social alternativo e crítico, são exercícios educacionais para a emancipação que evitam a repetição de Auschwitz.

Assim, a escola deve se afirmar como um ambiente de relações diretas que reconstrói experiências sociais, exercita processos dialógicos, aprofunda dinâmicas democráticas, explicita conflitos e contradições e afirma compromissos em a defesa da vida.

Neste enfoque, os conteúdos curriculares e as tecnologias educacionais tornam-se mediadores para a composição de um projeto sociopolítico e pedagógico que visa o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania, a qualificação para o trabalho e a não repetição de Auschwitz.

Referências

- ADORNO, Theodor W.. **Educação e Emancipação**. 2. ed. SP: Paz e Terra, 2000.
- ADORNO Theodor W & HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento. Fragmentos filosóficos**. RJ: Jorge Zahar Editores, 1985.
- BAKUNIN, M.A. et al. **Educação libertária**. MORIYON, F.G. (Org). Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- BRASIL. PORTARIA n. 1.144, de 10 de outubro de 2016, Ministério da Educação (MEC) In: **Diário Oficial da União**, 11/10/2016, Seção 1, p. 196.
- _____. RESOLUÇÃO n. 17, de 22 de dezembro de 2017. Ministério da Educação (MEC), Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). In: **Diário Oficial da União**, 26/12/2017, Edição 246, Seção 1, p. 789-790.
- CAVALIERE, Ana Maria V. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? In: **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez, 2002.
- CONDORCET, Jean-Antoine N. De C, Marquis de. (1743-1794). **Cinco memórias sobre a instrução pública**. SP: Editora UNESP, 2008.
- DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo: Nacional, 1959.
- JAEGER, Werner. Paideia. **A formação do homem grego**. SP: Livraria Martins Fontes, 1979.
- MAAR, Wolfgang L. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: **Educação e Emancipação**. 2. ed. SP: Paz e Terra, 2000, p. 11-28
- PISTRAK, Moisey M. **Fundamentos da escola do trabalho**. 1. ed. SP: Expressão Popular, 2018.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da Educação**. 3. ed. SP, RJ: Difel, 1979.
- TEIXEIRA, Anísio S. **Educação não é privilégio**. 4 ed. SP: Editora Nacional, 1977.

III

COMITÊS TERRITORIAIS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM ESPAÇO DE FORMAÇÃO E GESTÃO DEMOCRÁTICA

Glauce Keli Oliveira da Cruz Gouveia¹

Introdução

O presente artigo aborda o papel dos Comitês Territoriais de Educação Integral como um espaço privilegiado para o processo de formação de educadores, identificando neles a possibilidade de construção de um currículo integral e integrado. Com tal intuito, faremos uso da análise documental, considerando os registros escritos e veiculados nas pautas e memórias de reuniões ampliadas (2011-2015) dos Comitês de Pernambuco. Inicialmente, daremos um enfoque na perspectiva de uma educação integral e nos desafios atuais para a consolidação das políticas públicas brasileiras para, na sequência, determo-nos nas ações dos referidos comitês, traçando seu perfil e analisando os seus registros para discutirmos suas contribuições no enfrentamento do desafio da formação docente.

Educação integral e os desafios no atual cenário educacional brasileiro

Nas duas últimas décadas, com a ascensão de governos de tendências mais progressistas e sintonizados com os interesses das classes populares, o ideal de uma escola pública brasileira de qualidade que contemple a formação integral dos sujeitos tem sido paulatinamente apresentado como opção às crianças e jovens. Esse ideal encontra raízes no pensamento e nas experiências realizadas por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro ainda nas décadas dos anos de 1950/1960, que apontam para a necessidade de ampliação do espaço e do tempo escolar, inserindo no currículo conhecimentos e experiências diversificadas que aproximam os educandos dos saberes comunitários, artístico-culturais, esportivos, dentre outros, de forma a contribuir para uma formação mais plena, instrumentalizando-os para uma participação mais crítica, ativa e, sobretudo, cidadã (CAVALIERE, 2002; MOLL, 2012).

Na retomada desse debate, a partir dos anos de 2000, amparadas pela Constituição de 1988 (BRASIL, 1998) e pela Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDB nº 9.396/96), que contemplam o direito à educação e a ampliação progressiva da jornada escolar (BRASIL, 1996), foram desenvolvidas experiências como do Programa Escola-Bairro em Nova Iguaçu/RJ (2006) e do Programa Escola Integrada em Belo Horizonte/MG (2006).

¹Professora da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e membro do Comitê Territorial de Educação Integral de Pernambuco.

E inspirado nas referidas experiências, o Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e com o apoio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), criou, a partir de 2007, o Programa Mais Educação (PME) como estratégia indutora de uma política pública para ampliação da jornada escolar e reorganização curricular, garantindo a oferta de atividades sócio-educativas no contraturno das escolas de Educação Básica (BRASIL, 2009a). Mas a implementação do PME tem dado indícios de que a construção de uma escola fundamentada na perspectiva da educação integral não comunga com a sua atual conformação.

Para Moll (2009), a educação integral nas escolas públicas deve possibilitar “o direito de aprender associado ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e a convivência familiar e comunitária” (p. 13). Sendo assim, compreendemos que a implementação de um programa comprometido com tal perspectiva indica a necessidade de uma renovação do desenho da escola que temos. Expõe também que se deve fazer o enfrentamento de vários desafios, dentre eles, a reorganização curricular, a reorganização da carreira e a valorização do magistério, a formação de professores e, sobretudo, conforme expõe Padilha (2012), a necessidade de “articularmos saberes a partir de projetos integrados e integradores, de ações e parcerias intergeracionais, interterritoriais, intersetoriais e interculturais” (p. 204).

O tema da formação de professores, em especial, tem se constituído em foco de atenção do ponto de vista das políticas e das pesquisas educacionais. Entretanto, de acordo com Mamede (2012), “o desafio de formar professores para a educação integral, [...] encontra-se ainda, como projeto educacional, situado no plano das utopias, pelo atualmente sob a coordenação da Secretaria de Educação Básica (SEB) menos no que se refere à grande maioria dos municípios brasileiros” (p. 235). Estudos mais recentes indicam que os saberes sobre a educação integral têm ocupado pouco espaço nos cursos de formação inicial e continuada. Mas (em contrapartida) vem sendo realizadas formações por organizações e movimentos sociais, dentre outros, como resultado da inserção desses educadores em espaços informais de construção e de trocas de saberes.

Segundo Tardif (2002), o saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes os quais são provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (p.54). Na linha deste raciocínio, o autor destaca a existência de quatro tipos de saberes implicados na ação docente: os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e, por fim, os saberes da experiência. Estes saberes, provenientes de fontes diversas, vão sendo construídos, relacionados e mobilizados na medida em que os professores são levados a responderem aos novos desafios do seu fazer pedagógico.

Nesse contexto, destacamos o espaço que os comitês territoriais de educação integral vêm oferecendo na pauta da formação dos professores, uma vez que trazem na sua agenda de trabalho momentos de estudos e de intera-

ções entre seus diferentes pares, especialmente, àqueles que estão no chão da escola, contribuindo na instrumentalização dos educadores para o enfrentamento dos desafios anteriormente elencados.

Os comitês territoriais e suas ações de formação e articulação para uma educação integral

No Brasil, a implementação das políticas públicas educacionais das duas últimas décadas vem introduzindo no cenário da educação a presença de órgãos colegiados constituídos por atores sociais e comunitários representativos que participam de forma indireta da gestão da escola pública, a partir de ações de acompanhamento, fiscalização e proposições, contribuindo na realização de uma administração mais transparente e democrática. Importante alertar, contudo, que mesmo diante da visível presença desses órgãos na educação, inexistiu uma orientação jurídica única que os regulamentem, havendo (portanto) diferentes perfis de formato, sendo estes definidos através de documentos legais elaborados pelas próprias instituições que os criam, como é o caso dos comitês que se integram às ações do PME.

Segundo o Manual de Operacionalização do Programa Mais Educação (BRASIL, 2014) e a Portaria nº 12/2016 (BRASIL, 2016), o comitê se apresenta como um órgão consultivo, assumindo um lugar de articulação entre instituições parceiras das escolas, que nesse espaço democratizam os processos de avaliação na medida em que traz para as discussões diferentes atores sociais relacionados às mais diversas instâncias como, educação, cultura, assistência social, esporte, meio ambiente, profissionais da educação, organizações não governamentais, voluntários, alunos, pais e a própria comunidade. Juntos, esses diferentes órgãos colegiados deverão discutir, definir e acompanhar o desenvolvimento dos programas federais, estaduais e municipais, como também, propor políticas públicas que favorecerão a sociedade na qual estão inseridos.

O Comitê Territorial de Políticas Públicas de Pernambuco e suas ações formativas O Comitê Territorial de Políticas Públicas em Educação Integral de Pernambuco é constituído por uma equipe de articulação e por representantes das Secretarias Estadual e Municipais de Educação que coordenam o Programa Mais Educação e as ações integrantes em suas redes de ensino. Esses educadores representam escolas públicas participantes da última adesão do PME (em 2014) e localizadas em 184 municípios (o que significa que o PME está presente em 99,5% do total de municípios de Pernambuco).

Destaca-se que o Comitê de Pernambuco, constituído como coletivo em prol da educação integral desde 2008, trabalha na perspectiva da gestão participativa e se abre a toda instituição, organização e pessoas vinculadas ao fomento da Educação Integral. Desta forma, também compõem esse coletivo representações das Universidades Federal e Federal Rural de Pernambuco e da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ) e parceiros intersetoriais da área do esporte, da assistência social e da cultura.

Com coordenação colegiada e organizando-se em três polos, com divisão que acompanha a lógica das sub-regiões do nordeste brasileiro (polo Zona da Mata/Litoral; polo Agreste e polo Sertão), o referido comitê busca relações horizontais e democráticas, de acordo com a identidade e a diversidade dos territórios. Desenvolve ações essencialmente formativas, embasadas em diretrizes que favorecem o regime de colaboração, o trabalho intersetorial e o debate de um currículo voltado para a garantia do direito de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes.

Segundo memórias de encontros, as reuniões sistemáticas abordam temas sugeridos no planejamento coletivo construído a cada início de ano. Nos encontros mensais, que acontecem na sede do comitê, em Recife, com as coordenações da educação integral das secretarias de educação e parceiros, discutem-se questões amplas (pedagógicas e operacionais) da educação integral. Já bimensalmente são realizados os encontros com sedes itinerantes, que agregam representações dos polos para discutir questões locais.

O Comitê de Pernambuco também organizou fóruns de educação integral, que oportunizaram aos participantes (integrantes do comitê e outros atores da educação integral) a compreensão e a reflexão crítica e construtiva sobre as perspectivas e os desafios da jornada escolar ampliada. A primeira edição do encontro aconteceu em 2011 sob a égide do tema “Territórios Educativos na Construção de Saberes e Valores”, visando difundir experiências e estudos; promover uma ampla reflexão; provocar novos olhares sobre a produção local e fomentar novos investimentos para consolidar o conceito de educação integral em seu caráter necessário - o de repensar o fazer educativo entendendo que a educação deve acontecer para além dos limites da escola.

Na segunda edição, em 2013, promoveu-se o diálogo entre os sujeitos sociais/cogestores da implementação dos programas de educação integral, objetivando fortalecer a institucionalização e efetivação de práticas pedagógicas, curriculares e de gestão da educação integral desenvolvidas nos territórios. Por isso, esse fórum teve como tema: “Ressignificação da Educação Integral como Política Pública”. E, em 2015, aconteceu a terceira edição do fórum e os debates ocorreram em torno do tema “Educação e Cultura”. Com isso, buscou-se colaborar para a consolidação de uma política pública de educação integral no país que garanta o diálogo com as diversas dimensões da existência materializadas no currículo escolar. Dentre estas, a cultural.

Estão sendo incorporados representantes das iniciativas culturais e a perspectiva é que se amplie com participações de diferentes setores - esportes, saúde, assistência social, dentre outros -, conforme a dinâmica das atividades. Constituído por representantes das instituições anteriormente elencadas. Além disso, as pautas também contemplam estudos/debates acerca de temas relacionados à educação integral, como por exemplos, currículo integrado, inovação e criatividade na educação básica, diversidade étnico-racial na escola, cenário político e impacto na educação brasileira.

Considerações

Considerando o exposto, destaca-se que a construção de um projeto de educação democrático e inclusivo e que vem sendo tecido pelos governos mais progressistas, com destaque para o âmbito federal, condiz com uma perspectiva de educação integral e integrada que envolva não somente as escolas, mas a sociedade por inteiro. Mas reconhecemos que muito ainda tem que ser realizado para a viabilidade desse projeto, necessitando para tanto, não somente de uma renovação da escola atual, mas, sobretudo, do envolvimento de outros agentes sociais, partilhando responsabilidades e ousando na criação de redes articuladas, especialmente no âmbito de cada território.

Nesse sentido, entendemos que os Comitês Territoriais representam esse espaço de encontro, articulação, organização e mobilização, fomentando novas práticas, discursos e atitudes perante a ação do educar para a cidadania. As análises aqui expostas confirmam que os comitês têm se constituído como um espaço para disseminação, trocas e construção de conhecimentos acerca da prática pedagógica na perspectiva da educação integral, proporcionada seja por exposições dialogadas com especialistas da área, seja através do relato de experiências realizadas no chão da escola, fomentando uma prática formativa de caráter dialógico, interdisciplinar, crítico e que valoriza a integração de diferentes atores sociais.

Essa análise também nos aponta para uma efetiva valorização de uma diversidade de saberes, integrando os saberes acadêmicos aos saberes comunitários, artístico-culturais, dentre outros.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 1998.

_____. **Educação integral**: texto-referência para o debate nacional. Brasília: MEC, 2009a. Série Mais Educação

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

TITTON, Maria Beatriz Pauperio. Educação Integral e currículo intertranscultural. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

IV

A EDUCAÇÃO PARA TODOS E A POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: ESTREITANDO AS RELAÇÕES DE DEPENDÊNCIA

Gilcilene de Oliveira Damasceno Barão¹

Mara Regina Martins Jacomeli²

Leandro Sartori Gonçalves³

Introdução

A dissolução do campo socialista no leste europeu no último quartel do século XX coopera para profundas modificações na estrutura e organização da política e das relações sociais nos países capitalistas. Demarca-se a necessidade de resignificação do papel do Estado, diminuindo seu compromisso social e estreitando sua função vinculada a capacidade de acumulação e de aumento do Capital. Por isso, a crescente quebra do Estado de bem-estar social e das conquistas de direitos – outrora estabelecidas como uma das táticas de reconstrução do campo capitalista no pós-segunda Grande Guerra, fazendo frente aos significativos avanços socialistas – impinge reconfiguração na economia e na política dos países capitalistas, em especial às orientações estabelecidas como condicionalidades – inclusive no setor educacional - aos países em desenvolvimento e tomadores de empréstimos dos bancos e organismos internacionais.

Pode-se dizer que o *Consenso de Washington* demarca o modo como se orienta a política e a economia no sentido da redução do Estado e abertura econômica, cujo primado de autorregulação é apontado pelo mercado. Barão

¹Professora adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro atuando como docente na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense na graduação, na especialização e no programa de pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação em periferias urbanas. Possui experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional e gestão escolar.

²Professora titular da Universidade Estadual de Campinas na Faculdade de Educação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação, História da Educação, Pedagogia e Políticas Educacionais. É, atualmente, Coordenadora Geral do Programa de Pós-graduação em Educação UNICAMP e Coordenadora local do Grupo de Pesquisa do HISTEDBR (História, Sociedade e Educação no Brasil), da mesma Instituição.

³Doutorando em Educação e membro Grupo de Pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR). Ingressou no mestrado em Educação na FE/UNICAMP em 2016 e em seu exame de qualificação com o parecer circunstancial Aprovação Direto para o Doutorado. Foi bolsista da Capes e atuou como bolsista Programa Estágio Docente. Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, unidade acadêmica da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - FEBF/UERJ (2015). Colabora no Projeto de Extensão: Educação como Política Pública: perspectiva história, embates e contradições; coordenando voluntariamente o Curso de Extensão de Formação de Comunidade Escolar: Literatura e Lutas na América Latina.

(1999) indica que os países latino-americanos assumem, a partir dessa lógica, uma postura de aprofundamento da dependência externa adotando os consensos globais como alternativa à crise e às problemáticas em curso⁴.

A conferência de Jomtien e seus resultantes - *Declaração Mundial de Educação para Todos* e *Marco de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*⁵ - revelam eixos norteadores da política educacional pós 1990 vinculados com a ideologia e a estruturação político-econômica global do Capital. Nesta conferência, pode-se dizer, consta o atual “consenso educacional” capitalista, cujas repercussões e interferências se fazem notar na política educacional brasileira – pela menção de seus pressupostos nos documentos para organização da educação (legislações, planos e projetos), bem como, em algumas produções do campo acadêmico e do terceiro setor.

Neste artigo, trata-se de analisar as bases da Conferência Mundial de Educação para Todos quanto a concepção da educação integral e os elementos da educação integral na política educacional do Brasil. Traçando paralelos entre a política desenvolvida no país e o atual “consenso educacional” proposto em Jomtien.

Declaração Mundial de Educação Para Todos: o consenso para universalização da Educação Básica e os princípios para educação integral

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Marco de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem expressam as orientações para organização e desenvolvimento da educação nos países que a subscreveram. Resultado da Conferência de Jomtien essas recomendações marcam o alinhamento político e ideológico as concepções educacionais de seus patrocinadores⁶.

⁴Barão (1999) afirma que desde o início dos anos de 1990 as Nações Unidas organizam ciclos de conferências mundiais buscando alternativas a problemas da atualidade “[...] a proteção do meio ambiente, o bem-estar da infância, os direitos humanos da mulher entre outros.” (ONU 1997 apud BARÃO, 1999, p. 81). O objetivo é de firmar consensos globais e propor caminhos “para todos” (leia-se *todos* como setores do Capital), isto é, uma sociedade na qual se tenha estabilidade política - por meio do alívio a pobreza - almejando continuidades de desenvolvimento econômico e crescimento da acumulação. Equipes de trabalho são estabelecidas em pelo menos três setores: 1) criação de entorno favorável ao desenvolvimento econômico e social; 2) equipe de serviços básicos para todos; e 3) equipe sobre o emprego e meios de vida sustentável. Neste contexto, elencaram-se pelo menos quinze conferências promovidas junto a organismos internacionais nos seis primeiros anos da década de 1990. Elas versam sobre assuntos diversos: alimentação, delinquência, desastres naturais, educação, infância e etc.

⁵Neste capítulo esses documentos serão ditos como a *Declaração* e o *Marco de Ação*.

⁶A Conferência de Jomtien foi patrocinada pela UNESCO, PNUD, Banco Mundial e a UNICEF. Tendo como co-patrocinadores o Banco Asiático de Desenvolvimento, o Governo da Dinamarca, o Governo da Finlândia, o BID, Ministério Noruegues de Cooperação para o Desenvolvimento, o Governo da Suécia, FNUAP e USAID. Os patrocinadores associados são o Organismo Canadense para o Desenvolvimento Internacional, o Centro de Pesquisa para o Desenvolvimento Internacional (Canadá), o Governo da Itália, o Governo da Suíça, a Fundação Bernard Van Leer (países baixos) e a OMS. (BARÃO, 1999, p.96)

Não raro, pode-se observar nas produções dos órgãos governamentais⁷ ou das fundações empresariais (Movimentos Todos pela Educação, por exemplo) marcas do alinhamento do Brasil as orientações dispostas nesta Conferência. Considera-se que essa opção realizada por diferentes governos (inclusive de partidos diferentes) aponta o aprofundamento na reprodução de um projeto educacional que não enfrenta os nossos dilemas sociais e encontra-se subsumido a histórica ausência de autonomia – econômica e política em especial - presente no capitalismo dependente.

De um lado, essa ausência de autonomia educacional explica porque na atual política de educação integral não se tem, de fato, como ponto de partida e como referência as experiências anteriores realizadas no Brasil (MAURICIO, 2004). De outro lado, nos cursos de licenciatura e nas formações continuadas de educadores estes documentos não são objeto de estudo crítico. Inclusive pouco, ou quase nada, se menciona do documento *Marco de Ação*, onde constam as diretrizes para colocar em prática as recomendações da *Declaração*.

Divulgam-se - com ampla participação do setor empresarial: mídia, fundações, ONGs - slogans ancorados em chavões como: Educação para todos, qualidade educacional, Todos pela educação e etc. Estabeleceu-se consenso de positividade em torno das recomendações da Conferência de Jomtien, muitas vezes sem a devida problematização de seus pressupostos e diretrizes, norteadores da política nos países signatários.

Efetivamente, a *Declaração* e o *Marco de Ação* materializam o atual consenso para educação básica, cuja sistemática pode ser entendida em torno de, pelo menos, cinco eixos básicos, a saber: “[...] a universalização da educação básica; a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem; o Estado e os recursos; a qualidade na Educação: concentração na aprendizagem e na avaliação e a solidariedade internacional.” (BARÃO, 1999, p. 216).

Embora a denominada Educação Integral não esteja citada diretamente na *Declaração* pode-se afirmar que há uma concepção de educação integral e uma forma de organização educacional presente nestes cinco eixos. A *Declaração* está estruturada em dez artigos e em alguns destes encontram-se menções implícitas quanto a concepção de educação integral. O foco é buscar ampliação dos “meios e o raio de ação da educação básica” (PNUD et al, 1990a) e das condições para alcançar as necessidades básicas de aprendizagem. Existem aspectos que podem implicar a necessidade da ampliação do tempo aprendizagem, não necessariamente do tempo na escola. Destacam-se as recomendações de programas complementares para grupos específicos, políticas de alian-

⁷Pelo menos dois documentos são interessantes termos em vista quando se trata da implementação e análise da Conferência Mundial de Educação para Todos no Brasil: 1) CENPEC. Educação para Todos: avaliação da década. Brasília: MEC/INEP, 2000. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485564/Educa%C3%A7%C3%A3o+para+todos+avalia%C3%A7%C3%A3o+da+d%C3%A9cada+S%C3%ADntese+do+I+Semin%C3%A1rio+Nacional+sobre+Educa%C3%A7%C3%A3o+para+Todos+%28Bras%C3%ADlia%2C+10+e+11-6-1999%29/a698194e-feab-4117-9088-53c1297b315b?version=1.2>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

ças com diversos setores da sociedade (famílias, ONG's, setor privado, grupos religiosos), dentre outros que foram mais explicitados no *Marco de Ação*.

Nele aparecem, distribuídas em 50 parágrafos, três ações propostas para âmbitos em específicos (nacional, regional e mundial). Nos objetivos, metas e pautas têm-se indicações para a realização da educação básica avançar na qualidade das necessidades básicas de aprendizagem: acesso universal a educação primária; ênfase no resultado de aprendizagem; implementação de políticas de responsabilização, parcerias público-privadas e necessidade de instituir práticas e estudos sobre a qualidade na educação pública. Quanto a este último aspecto consta na *Declaração* “construir sobre a base do que há de melhor nas experiências correntes” (PNUD et al, 1990a). Assim, esta recomendação pode explicar porque, a partir de Jomtien, cresceu exponencialmente as pesquisas e/ou levantamento sobre as práticas “exitosas ou eficazes”.

No *Marco de Ação* a menção explícita a educação integral aparece na *Ação prioritária no plano nacional*, parágrafo 21, onde constam recomendações para a *Concepção de políticas para melhorar a educação básica*. A política exige como condição prévia para qualidade e eficácia da educação centrar o atendimento, especialmente, nas crianças pequenas (alfabetização) e nas meninas e mulheres e em outros grupos desassistidos (PNUD et al, 1990b). A concepção de educação integral corresponde quase que exclusivamente a ampliação do tempo de aprendizagem pra melhora da “qualidade”.

Nos documentos de Jomtien, conforme várias recomendações do Banco Mundial, por exemplo, evidencia-se a ressignificação do sentido de universal. Este passa ser compreendido como universalização de acesso para grupos específicos de desassistidos. Há uma contradição entre a nomeação de atendimento universal na chamada dos documentos e nos slogans decorrente da Conferência e a sua realização prática, cujo atendimento é focal. Opera-se, assim, a transformação do sentido conceitual e histórico da política de universalização da educação básica. *Todos* pode não corresponder ao atendimento universal, educação básica não é necessariamente atendimento escolar da creche até o ensino médio. Nesta direção educação integral significa preferencialmente ampliação do tempo de aprendizagem. Afirma-se no *Marco de Ação* como recomendação de uma estratégia, na qual em “alguns países [pode-se] incluir os meios para reduzir o absentismo aumentando o horário de aprendizagem e melhorando as condições de ensino” (PNUD et al, 1990b)

Enquanto na *Declaração* a concepção de educação integral é difusa e subliminar-no *Marco de Ação* a sua concepção consta como aumento do horário de aprendizagem e condição de melhoria dos resultados para reduzir absenteísmo escolar. As principais convergências dos documentos da Conferência de Jomtien são: fluidez e fragmentação das recomendações sobre a forma de realizar a política educacional, com ênfase em programas em substituição a criação do sistema educacional; atendimento a setores minoritários específicos (ressignificado do conceito de universalização); redefinição de educação básica e necessidade básica de aprendizagem. Não é casual que a OCDE aparece articulada a outros organismos e conferências internacional para “compartir in-

formação e pontos de vistas sobre problemas técnicos e políticos” (PNUD et al, 1990b). A partir dos anos 2000 esta organização tem sido a indutora de uma determinada concepção de qualidade via avaliações em larga escala.

É forçoso desvelar as especificidades da luta de classe nos países signatários, pois os princípios de Jomtien têm aparência de recomendações para que governo, empresários e sociedade civil⁸ unifiquem esforços para alcançar a qualidade educacional para todos. Transcorridos quase três décadas da Conferência de Jomtien pode-se apreender como as concepções de educação foram materializadas enquanto políticas públicas, especialmente no contexto da reforma do Estado no Brasil (BRESSER, 1997), conforme indicações do Consenso de Washington.

Quando se situa esta problemática no capitalismo dependente no Brasil, constata-se que qualidade é sinônimo apenas de resultado de desempenho escolar - alcançado pelas avaliações em larga escala - e que, no caso específico, a educação integral é sinônimo: de ampliação do tempo aprendizagem; de práticas voltadas para atender crianças carentes e ajudar famílias cujos filhos são considerados como risco social; de políticas indutoras de diversas soluções institucionais cujos resultados produzem a secundarização do espaço escolar (porque a recomendação é de ampliação do tempo de aprendizagem e não necessariamente do tempo em instituições escolares) e a fragmentação das experiências, do trabalho pedagógico e da carreira dos profissionais da educação.

O que nos indica a experiência brasileira sobre Educação Integral: autonomia ou reprodução de Jomtien na política educacional?

Para entender o significado de integralidade na educação e sua diferenciação de apenas ampliação do tempo de aprendizagem (conforme consta nas recomendações e Jomtien) urge realizar aproximações ao universo conceitual, pois existem diferenças que podem ser notadas no modo como é concebida e implementada a denominada educação integral. Sobre esse respeito Coelho (2009) explicita que

No Brasil da primeira metade do século 20, por exemplo, coexistiam movimentos, tendências e correntes políticas dos mais variados matizes, discutindo educação; mais precisamente defendendo a educação integral, mas com propostas político-sociais e teórico-metodológicas diversas. Desse grupo mesclado faziam parte, por exemplo, os católicos que, por meio de suas instituições escolares, efetivavam uma concepção de educação integral calcada em atividades intelectuais, físicas, artísticas e ético-religiosas, aliadas a uma disciplina rigorosa, aos integralistas, aos anarquistas e aos liberais, como Anísio Teixeira, que defendia e implantou instituições públicas escolares, entre as décadas de 30 e 50, em que essa concepção de educação foi praticada (p. 88).

⁸A sociedade civil que esteve representada na Conferência de Jomtien através da ONG's: participaram 150 representantes de ONG's e 155 representantes de governos. Conforme observa-se bancos e fundações privadas foram patrocinadoras e co-patrocinadoras desta reunião internacional (BARÃO, 1999).

Relevante é trazer para análise a concepção anisiana, já que esta é fundamentação de importantes experiências no Brasil, como o Centro Educacional Carneiro Leão nos anos de 1950. Este centro educacional se tornou referência na implementação do projeto educativo que parte da integralidade formativa. Assim, cabe destacar que Anísio, compreendendo realidade de educação primária para poucos na sociedade brasileira, implementou a experiência de horário integral neste Centro cuja

[...] filosofia da escola visa oferecer à criança um retrato da vida em sociedade, com suas atividades diversidades e o seu ritmo de ‘preparação’ e ‘execução’, dando-lhe as experiências de estudo e de ação responsáveis [...] trata-se de escola destinada não somente a reproduzir a comunidade humana, mas erguê-la a nível superior ao existente no país (TEIXEIRA, 1994, p.163).

Analisa-se que a

[...] formação completa defendida por Anísio Teixeira tem como uma de suas bases a *formação para o progresso, para o desenvolvimento da civilização técnica e industrial, aspectos político-desenvolvimentistas*, o que constitui pressuposto importante do pensamento/ação liberal. Nesse sentido, a formação completa da criança – via educação – teria como meta a construção do adulto civilizado, pronto para encarar o progresso capaz de alavancar o País (COELHO, 2009, p. 89 – *grifos nossos*).

Os trechos grifados na passagem estabelecem referências progressistas na história brasileira, sobretudo ao considerar a atuação de Anísio em defesa da educação pública num momento em que esta era privilégio de setores reduzidos da população.

Os desdobramentos na política educacional deste pensamento se fizeram notar, salvaguardadas suas peculiaridades históricas e teóricas, na implementação dos CIEP’s, cujo impacto enquanto política pública é amplamente analisado. Esta política educacional parte, em grande medida, da experiência do Centro Educacional Carneiro Leão e, por conseguinte, do pensamento anisiano. Cabe sublinhar que o surgimento dos CIEP’s teve como contexto o período de redemocratização e, embora o projeto tenha recebido muitas críticas de partidos políticos e acadêmicos (de esquerda e direita) concorda-se que “a proposta dos CIEPS suscitou discussão sobre a escola pública. O debate contribuiu para o avanço do processo de democratização da escola pública” (MAURICIO, 2004, p.49). Nesse sentido, analisa-se que

[...] o CIEP é uma política que ganhou expressão nacional. E que consta como referência de outro patamar para pensar a escola pública e suas políticas de formação integral, nas palavras de Freire seria a mais avançada que se teve à época na América Latina. Na realidade o CIEP coloca na agenda nacional uma escola, com uma arquitetura arrojada, ampla e que tinha em seu interior as garantias sociais aos estudantes e formação continuada de seus profissionais da educação (JACOMELLI; BARÃO; SARTORI, 2017, p.855).

As atuais políticas de educação integral, não obstante utilizarem o termo “educação integral”, pouco tem avançado em sentido de garantir condição de integralidade formativa e estão em contradição com as experiências anteriores. Secundarizam o valor histórico das experiências de educação integral. Constituem-se como políticas articuladas aos interesses do “consenso educacional” de universalização da Educação Básica concebido no âmbito dos organismos internacionais⁹.

A despeito da discussão de educação integral perpassar o campo educacional há algum tempo, na legislação formulada após os anos de 1990, no entanto, pouco se avança nos termos de estabelecimento de uma política de formação dos sujeitos integralmente e do fortalecimento da formação no espaço escolar. Com efeito, ao considerar-se a lei de diretrizes e bases da educação - 9394/96 – o trato com os termos vinculados a educação integral é introduzido com datação posterior, de modo particular verifica-se que se após a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação. Observa-se:

QUADRO 1 – EDUCAÇÃO INTEGRAL E TEMPO INTEGRAL NA LDB 9394/96

Artigo	Inciso e parágrafos
Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. <u>(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)</u>	
Art. 31. A educação infantil	III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; <u>(Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)</u>

Continua

⁹Em um dos relatórios produzidos pela Fundação Itaú e com apoio do Banco Mundial sobre o Brasil, se tem comentário sobre os CIEP's. Eles são colocados em lugar secundarizado por, em tese, não terem se tornado política pública nacional. Lê-se “No entanto, possuem (mencionando o programa Mais Educação) um diferencial que é o de sua presença em todo o território nacional, o que as distingue de ações como os Cieps que não ganharam expansão nacional, e as confirma enquanto efetivo ingresso na agenda da política pública de educação.” (CENPEC, 2011, p. 33). Nega-se assim a experiência dos CIEP's, indicando como positiva a introdução das políticas decorrentes do PDE, que em sua acepção são as que induziram e viabilizaram a implementação de educação integral no território nacional.

QUADRO 1 – EDUCAÇÃO INTEGRAL E TEMPO INTEGRAL NA LDB 9394/96

Conclusão

Artigo	Inciso e parágrafos
Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.	§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.
Art. 35- A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: <u>(Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)</u>	§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino. <u>(Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)</u> § 6º A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular. <u>(Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)</u>
	§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. <u>(Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)</u>
Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.	§ 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.

Fonte: BRASIL, 1996. Organizado pelos autores.

As únicas referências originalmente datadas de 1996 à questão da integralidade remete ao artigo 87, parágrafo quinto, no qual se atribui para a década da educação a tarefa de *ampliação do tempo escolar*. E, no artigo que se refere

ao Ensino Fundamental, a indicação de progressiva *expansão do tempo*. As demais referências são incorporadas anos depois.

Cabe destacar que o fato de termos buscado pelo termo *integral* na legislação deixou claro que ao longo da lei não há nenhuma referência ao termo *educação integral*. Apareceu no artigo 29 a questão do desenvolvimento integral, sem precisar seus significados. Os demais acréscimos remetem a ampliação do tempo escolar, o que ressalta a vinculação a concepção reduzida presente nas recomendações de Jomtien. Todas essas modificações vão sendo aprofundadas na lei.

Abaixo consta no quadro em que sistematiza-se o termo integral em leis significativas que marcam o cenário educacional após a LDB:

Quadro 2 – APARECIMENTO DO TERMO *INTEGRAL* EM ALGUMAS LEIS EDUCACIONAIS

Plano Nacional da Educação 2001-2011 LEI 10.172/01	Diretrizes da Educação Infantil	2 menções ao termo
	Objetivos e Metas da Educação Infantil	N. 18.
	Diretrizes do Ensino Fundamental	3 menções ao termo
	Diretrizes do Ensino Fundamental	2n. 21 e 22
FUNDEB – LEI 11- 494	Art. 10.	Distribuição proporcional de recursos – considerando diferenciações para escolas que proporcionam tempo de escolarização integral – considerado a partir de 7 horas diárias.
	Art. 36	Ponderações para distribuição de recursos no primeiro ano de vigência da lei
PDE	Decreto 6.097/07	-
	Livro: “Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas”	2 menções ao termo
Plano Nacional de Educação – LEI 13.005/14	Meta 1 – Prevê universalização da pré-escola e ampliação de creches	Estratégias 1.12 e 1.17
	Meta 4 – sobre universalização da educação para educação especial de modo incluso	Estratégia 4.12

Continua

Quadro 2 – APARECIMENTO DO TERMO *INTEGRAL* EM ALGUMAS LEIS EDUCACIONAIS

Conclusão

	Meta 6: 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.	Estratégias 6.1 , 6.2 , 6.3 , 6.7 e 6.8
--	---	---

Fontes: BRASIL, 2001. / BRASIL, 2007a. / BRASIL, 2007b. / BRASIL, 2014. MEC, s/d. Organizado pelos autores

O Plano Nacional de Educação 2001-2011 – lei 10.172/01 - indicava vínculo explícito com a Conferência de Jomtien ao trazer em suas diretrizes para Educação Infantil uma citação do documento indicando a importância desta etapa de escolarização para a formação integral da pessoa. De certo modo, isto repete e aprofunda aquilo que vinha indicado no artigo 29 da lei de diretrizes e bases de 1996, a questão do “desenvolvimento integral”. Além disso, mais uma vez se vê repetido o foco de atendimento sobre populações de baixa renda.

Em relação ao ensino fundamental se preconiza ampliação de tempo escolar, tal qual na LDB. Ao que parece se tomava a indicação de escolarização elementar posta na conferência como sinônimo de Ensino Fundamental, vide a ênfase do período dos governos do PSDB em priorizar esta etapa. O FUNDEF é uma expressão disso.

O governo Lula da Silva foi expressivo no que se refere a ampliação da escolarização para toda a educação básica. Igualmente, houve aprofundamento das aproximações com o ideário dos organismos internacionais ao entender a escolarização integral como expansão do tempo de aprendizagem. O estabelecimento de financiamento reservado a escolarização de tempo integral no FUNDEB – lei 11.494/07 - preconiza valor diferenciado ao seguimento com jornada superior a sete horas diárias. Mesmo que neste caso se considere o tempo escolar, ao cruzar o aumento de tempo na escola com os programas federais fomentadores deste aumento, percebe-se que nem sempre o uso do tempo aconteceu em atividades diretamente ligadas ao universo escolar. Utilizou-se de parcerias e espaços dos bairros como lugares de aprendizagem.

O Plano de Desenvolvimento da Educação – decretado em 2007, decreto 6.094 - com sua política fragmentada por projetos introduz o Programa Mais educação como política de educação integral¹⁰. Neste plano se parte do

¹⁰Pode-se dizer que as produções acadêmicas em torno da temática da educação integral foram intensificadas nas discussões conceituais e de avaliação dos programas em implementação neste cenário do governo Lula da Silva, verifica-se isso nos estados da arte: CASTANHO; MANCI-

modo como foi compreendida a integralidade do FUNDEB e na própria Conferência, ou seja, como jornada ampliada.

O *Mais Educação* - Portaria Interministerial nº17 de 2007 – tem finalidade de ampliação do tempo e do espaço educativo passando pela prevenção do trabalho infantil, redução da evasão e da reprovação até promoção da aproximação entre escolas famílias e as comunidades. Nestas finalidades pode-se compreender ampla vinculação ao foco e a concepção de política recomendada na Conferência de Jomtien. Outra observação é que na portaria não fica explícito o significado da noção de integral e emancipador. Em contrapartida, o sentido de ampliação do espaço educativo é bem definido já que aponta participação das famílias e outros atores da esfera privada, via parcerias (JACOMELI; BARÃO; SARTORI, 2017). Nesse sentido, se tem avaliado que

Ponto de partida da proposta de educação integral a ‘inter-relação entre culturas’ [...] tem como um de seus objetivos oportunizar as trocas ‘culturais’. Além disso, a categoria ‘diálogo’ é apresentada com o sentido de instrumentos de negociação dos conflitos, esvaziando-se do sentido dialético de reflexão e prática de transformação radical da realidade (SANTOS, 2014, p.82).

A política educacional brasileira tem se vinculado fortemente as orientações dos organismos internacionais para educação e subscrito ao projeto denominado de globalização. Esse ideário marca presença, sobremaneira por meio da articulação de fundações, ONG’s e outros setores da “sociedade civil” na proposição política, acompanhamento e análise de ações educacionais. Manifestação deste fato se apresenta no site do Centro de Referências em Educação Integral, cujo conselho gestor é composto pela Fundação SM, Itaú Social, Inspirare, Instituto C & A, Instituto Natura e Oi Futuro. Apoiado institucionalmente pela UNESCO e UNDIME, este centro de referência indica concepção de educação integral definindo que

A Educação Integral é uma concepção que compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural e se constituir como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais (CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, s/d).

Esta formulação abstrata para o conceito de educação integral é esmiuçada compreendendo a proposta como eixo de formação para as “necessidades do século XXI”, partindo do compromisso individual com o mundo,

NI. Educação Integral no Brasil: potencialidades e limites em produções acadêmicas sobre análise de experiências (2016); IGNÁCIO; KATSUMATA. Educação em tempo Integral. Mapeamento da produção científica brasileira (2013). RIBETTO; MAURÍCIO. Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros. (2009). Com os governos do PT houve ampliação da discussão em torno da educação integral, o que não isentou o campo das influências das organizações internacionais e fundações. Em verdade, em muitos aspectos se aprofunda os laços e se dá as bases para desdobramentos das reformas educacionais que vem a se estabelecer no governo golpista posterior.

com a inclusão e promoção de equidade utilizando-se de diversas linguagens e recursos. Reproduce-se o discurso genérico proposto nos documentos de Jomtien. Aprofunda-se indicando a escola como um espaço de formação integral, no qual a escola “assume o papel de articuladora das diversas experiências educativas que os alunos podem viver dentro e fora dela” (CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, s/d). Toma-se como referência a centralidade na criança e no jovem, na construção de seus percursos formativos¹¹. Tais percursos se forjariam a partir das construções educativas que considerem as relações com território, intersectorialidade e *ambiência*. Nesse sentido, afirma-se que

Podemos definir o conceito de educação integral a partir de um dito africano que diz que “para educar uma criança, é preciso uma aldeia inteira.” Para garantir as aprendizagens e o desenvolvimento previstos em um projeto de Educação Integral, é fundamental constituir uma *ambiência* fértil para a troca, a construção coletiva de conhecimentos, a criatividade, a participação, o diálogo e a coesão social.

Além disso, os espaços educativos tradicionais, como a sala de aula, deixam de ser considerados como os únicos espaços de aprendizagem.

Todos os espaços (escolares e não escolares) têm na Educação Integral seu potencial educativo reconhecido e devem ser integrados de forma planejada, na perspectiva de assegurar interações significativas que garantam o aprendizado e o desenvolvimento de todos e todas. (CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, s/d)

Ao considerar a instituição escolar com sua nova *ambiência* – lê-se com inclusão dos “saberes” de diversos espaços sociais na escola - para formação dos sujeitos indica-se a ampliação da jornada escolar para o período diário de sete a nove horas, de modo a viabilizar as “práticas inovadoras” por projetos. Na prática, como no *Marco de Ação* de Jomtien, a educação integral corresponde a aumento do tempo de *aprendizagem* para este centro de referência, o que não significa o trato com o saber sistematizado nem o fortalecimento das instituições escolares.

No ano de 2013 foi lançado pelo CENPEC, sob iniciativa da Fundação Itaú Social e UNICEF (em cooperação do Banco mundial), um relatório intitulado *Percursos da Educação Integral: em busca da qualidade e da equidade*. Neste relatório se faz uma avaliação da política de educação integral implementada no Brasil através do Programa Mais Educação. A partir da avaliação do programa se considerou que o programa teve

[...] impacto nulo nas notas de português e na taxa de abandono escolar. Já em matemática, houve, de imediato, resultado negativo, mas com tendência de dissipação ao longo dos anos investigados. Há poucas evidências de que os resultados variem de acordo com o contexto local das escolas” (CENPEC, 2013b).

¹¹Esta concepção está presente no site desta organização e, outrossim, nos relatórios produzidos pelo CENPEC (2011; 2013).

Nos termos qualitativos o programa é recomendado como indutor das práticas de secretarias de educação. Indica-se como aprimoramento do programa os seguintes itens: ampliação do assessoramento *técnico*; modificações estruturais no programa: contratação do monitor pelo estabelecimento de parcerias com organizações sociais e universidades (já que ajuda de custo foi identificada como uma fragilidade anterior); papel técnico do órgão da secretaria no acompanhamento da implementação; definição de critérios de avaliação do programa pelas secretarias e MEC; recomendação de disponibilizar recursos e apoio técnico as redes mais “vulneráveis”; criação de comitês regionais e locais para implementação do programa buscando mobilização local por meio de lideranças e organizações locais¹².

Respondendo a parte destas indicações e sucumbindo a lógica de organização proposta pelos organismos internacionais o *Programa Novo Mais Educação* – instituído pela portaria 1.144/16 – preconiza ênfase em aumento de carga horária em ações nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Há

¹² O relatório é avaliação a ser considerada como justificativa de reformulação do programa que culmina com criação do *Programa Novo Mais Educação*. A justificativa parte das insuficiências do *Mais Educação*, tal qual melhoria nos saberes instrumentais em língua materna e matemática, e no aspecto de gerenciamento do recurso público. Esse aspecto quantitativo não é nosso objetivo do artigo, mas apresenta-se dados que demonstram a lógica de corte do gasto público e os argumentos utilizados. No relatório do CENPEC apresenta-se a tabela:

TABELA 1 - RECURSOS FINANCEIROS DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO		2008	2009	2010	2011	2012	2013
Escolas aderidas	Total	1.380	4.640	9.657	12.924	28.084	38.361
	Estaduais	55%	44%	44%	42%	30%	20%
	Municipais	45%	56%	56%	58%	70%	80%
Repasse de recursos	Total (R\$)	29,2	158,3	373,4	523,1	1,01	1,15
	R\$/aluno (média)	31,6	48,5	62,3	76,8	99,0	94,5

Fonte: CENPEC, 2013b.

Há um aumento absoluto do valor investido, no entanto, deve-se ter em vista que o valor por aluno e escola a partir de 2013 começa a decrescer. Ainda com os investimentos feitos a avaliação do programa é negativa pela não melhora dos resultados nas avaliações externas, modificação a ser pretendida com o *Novo Mais Educação*. O novo programa é frágil, pois além de circunscrever o universo de trabalho pedagógico ainda promove um retrocesso de investimento em educação. Veja uma projeção com aplicação máxima dos recursos previstos na lei do novo programa: Considerando o documento orientador do programa Novo Mais Educação (2016) indica-se a aplicação máxima dos valores previstos: R\$15 reais por aluno que adere ao programa e R\$150 mensais por turma participante (ambos os valores quando se tem adesão ao programa no regime de 15 horas – supõe-se que a totalidade atendida esteja neste regime). No site do MEC é dito que há 3.067.644 alunos, multiplicando-se pelo valor-aluno se tem R\$ 46.014.600. No cálculo por turma, considerando que cada turma consta até 20 alunos tem-se 3.067.644 alunos divididos por 20 sendo igual a 153.382,2 turmas. Multiplicado tal valor por 150 reais e pelos 12 meses do ano vigente render-se-ia o montante de R\$ 276.089.400. Somados ambos valores tem-se R\$ 322.104.060. Este valor dividido pelo número de escolas informado no site do MEC, 14.995, seria igual a R\$21.480,76. Verifica-se que o valor gasto por escola é reduzido para o mesmo valor que era aplicado por escola no primeiro ano de implementação do *Mais Educação* (sabendo que se trabalha com hipótese de aplicação máxima do recurso. Caso não se utilize o máximo previsto em lei o gasto com o programa será inferior ao do *Mais Educação*).

priorização de escolas com baixo rendimento nas avaliações externas. Nesse sentido, concorda-se que

[...] os marcos normativos referentes ao processo de ampliação do tempo de permanência do aluno na escola ou sob sua responsabilidade, ao longo dos anos, sofreu modificações que indicam a centralidade de uma concepção de educação atrelada à ideia de proteção social, bem como à divisão de tarefas entre escola e sociedade, desfigurando esta instituição de seu aspecto de formativo pedagógico.

Neste sentido, o Programa Novo Mais Educação representa um aprofundamento ao atendimento das demandas dos organismos internacionais, na medida em que fica evidente sua preocupação com a instrumentalização do conhecimento, se consideramos a ênfase atribuída ao Português e à Matemática como centrais no processo formativo proposto (MÓL; MACIEL; MARTINS, 2017, p. 14-15).

Evidencia a continuidade de conceber a estruturação da educação, em especial da lógica e concepção da educação integral, subscrevendo o ideário do consenso educacional instituído junto aos organismos internacionais e aprofunda-se, então, dois problemas centrais: 1) secundarização dos objetivos de formação cultural e científica (LIBÂNEO, 2013) ou o que Miranda; Santos (2012) chamaram de descaracterização do papel da escola; e 2) a desresponsabilização do Estado diante das políticas públicas de educação (MIRANDA; SANTOS, 2012) e barganha política pela propaganda redencionista na “educação integral” (LIBÂNEO, 2013).

Considerações

Pode-se chegar à conclusão que este estudo demonstrou o obvio, pois a vinculação as diretrizes da Conferência Mundial de Educação para Todos justifica-se porque somos signatários dos princípios desta. No entanto, não é suficiente a afirmação de que somos signatários, interessa descortinar as concepções em cena e seus desdobramentos para enfrentar a educação pública como privilégio que se reproduz em nosso sistema educacional.

A secundarização do Estado na garantia da escola pública, a opção dos diversos governos brasileiros de investir nas parcerias público-privada e na política educacional através de programas, cujo foco são escolas com baixo rendimento na avaliação externa é demonstração da ressignificação do sentido de público e de educação pública que não passou por um debate em nossa sociedade, sucumbindo ao *marco de ação*, que na especificidade da educação integral indica ampliação de jornada de aprendizagem. Os projetos em vigência no Brasil são, portanto, tributários da lógica organizativa vinculada a este “consenso educacional” e tem utilizado o termo integral como mero slogan que mistifica os interesses do capital de (de)formação humana.

Chama atenção a falta de autonomia na política e na concepção de educação integral. A despeito da denominação de educação integral nas pro-

duções acadêmicas e experiências de educação integral desenvolvidas no Brasil, sobremaneira a dos CIEP's que constam como patamar diferenciado para pensar a educação pública no país, na legislação e nos programas o que tem sido desenvolvido é ampliação do tempo de aprendizagem e, nem sempre, dentro do espaço escolar. Tal lógica organizativa acaba por descaracterizar o papel da escola enquanto instância de formação cultural e científica e por des-responsabilizar o Estado de suas obrigações constitucionais de financiamento e garantia de padrão de qualidade na educação pública, já que se joga para as parcerias e para o âmbito local a responsabilidade pelo insucesso de instrumentalização do alunado.

Referências

BARÃO, Gilcilene de Oliveira Damasceno. **Conferência Mundial de Educação para Todos: um novo consenso para a Universalização da Educação Básica**. 1999. 233 páginas. Dissertação (Mestrado), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

BRASIL. **Lei 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 22 out. 2017.

_____. **Lei 10.172/01**, 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2017.

_____. **Decreto 6.094/07**, de 24 de abril de 2007a. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 23 jul. 2017.

_____. **Lei 11.494**, de 20 de junho de 2007b. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm>. Acesso em: 25 jun. 2017.

_____. **Portaria Normativa Interministerial**, nº 17, DE 24 DE ABRIL DE 2007c. 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. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2017.

_____. **Lei 13.005/14**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 02 ago. 2017.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **A Reforma do Estado dos anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle**. Cadernos Mare da Reforma do Estado, Brasília, 1995.

CENPEC. **Tendências para Educação Integral**. São Paulo: Fundação Itaú Social: CENPEC, 2011. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/br_tend_educ_integ.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2017.

_____. **Percursos da Educação Integral:** em busca da qualidade e da equidade. São Paulo: CENPEC: Fundação Itaú Social: Unicef, 2013a. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/percurso_ei.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2017.

_____. **Síntese do relatório:** Percursos da Educação Integral: em busca da qualidade e da equidade. 2013b. Disponível em: <https://www.redeitausocialdeavaliacao.org.br/wp-content/uploads/2015/11/sintese_Mais_Educacao_impacto-quali_20151118.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2017.

CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **O que é Educação Integral?** s/d. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/>>. Acesso em: 16 out. 2017.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. História da Educação Integral. **Em Aberto**, Brasília, v.22, n.80, p.83-96, abr. 2009. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2222/2189>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

JACOMELI, Mara Regina Martins; BARÃO, Gilcilene de Oliveira Damasceno; SARTORI, Leandro Gonçalves. Educação Integral do Homem e a Política Educacional Brasileira: Limites e Contradições. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v.17, n.3, p. 842-860, jul./set. 2017.

LIBÂNIO, José Carlos. **Escola de tempo integral em questão:** lugar de acolhimento social ou se ensino-aprendizagem? 2013. Disponível em: <<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwish--i2cPXAhwGgpAKHWyzDhAQFegmMAA&url=http%3A%2F%2Fprofessor.puc-goias.edu.br%2FSiteDocente%2Fadmin%2FarquivosUpload%2F5146%2Fmaterial%2FValdeniza%2520ESCOLA%2520DE%2520TEMPO%2520INTEGRAL%252023.8.docx&usq=AOvVaw1OT17mq7zXoKQM38Yjug-I>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

MAURICIO, Lúcia Velloso. Literatura e representações da escola pública de horário integral. **Rev. Bras. Educ.** n. 27, Rio de Janeiro, set./out./nov./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a03>>. Acesso em: 13 jun. 2017.

MEC. **Plano de Desenvolvimento da Educação:** Razões, princípios e programas. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2017.

_____. **Programa Novo Mais Educação.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

_____. **Programa Novo Mais Educação:** Documento Orientador: Adesão: Versão I. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=53061-novo-mais-educacao-documento-orientador-pdf&category_slug=dezembro-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 jun. 2017.

MIRANDA, Marília Gouveia de; SANTOS, Soraya Vieira. Proposta de tempo integral: a que se destina a ampliação do tempo escolar? **Perspectiva**, Florianópolis, v.30, n. 3, p. 1073-1098, set./dez. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795X.2012v30n3p1073/24409>>. Acesso em: 16 jun. 2017.

MÓL, Saraa César; MACIEL, Cosme Leonardo Almerida; MARTINS, Flávia Silva. **Educação Integral e(m) tempo integral, o Programa “novo” mais Educação e sua concepção de Formação Humana.** 38ª Reunião Nacional da Anped – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA. Disponível em: <<http://38reuniao.an->

ped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT13_919.pdf>. Acesso em: 20 out. 2017.

PNUD, UNESCO, UNICEF e BANCO MUNDIAL. Marco de Accion para Satisfacer las necesidades Básicas de Aprendizagem. **Declaração**, 1990b. [In: Conferência Mundial de Educação para Todos, 1990, Jomtien. Documento Aprovado na Conferência. Nova York, 1990b.](#)

SANTOS, Magda Gisele Cruz dos Santos. **O Programa ‘Mais Educação’ e a Educação Integral a escola pública**: uma análise a partir da perspectiva da formação onilateral. 2014. 129 páginas. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

TEXEIRA, A. **Educação não é privilegio**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1994.

V

EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPOS SOMBRIOS: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro¹

Leonice Matilde Richter²

Maria Célia Borges³

Introdução

O presente capítulo traz uma discussão sobre as políticas educacionais de tempo integral, especialmente contextualizadas nas medidas e orientações do governo de Michel Miguel Elias Temer Lulia (Movimento Democrático Brasileiro (MDB). Na metodologia utilizou-se pesquisa qualitativa, bibliográfica e análise de documentos oficiais.

O projeto de educação integral no Brasil não é recente. Todavia, a partir da Constituição de 1988 sua discussão volta a ganhar os cenários nacionais e dá um novo impulso aos projetos educacionais nessa perspectiva em consonância com a abertura política no país. Daí, que na *Constituição Federal* (1988), no *Estatuto da Criança e do Adolescente* (Lei nº 8.069/1990), na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB - Lei nº 9.394/1996) e no *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério* (FUNDEF - Lei nº 9.424/96 e pelo Decreto nº 2.264/97), destaca-se sendo estes documentos que estabelecem o direito à educação integral a todas as crianças e aos adolescentes do país.

A LDB também preconiza a progressiva implantação do ensino em tempo integral nas instituições nacionais de ensino público

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. [...]§ 2º. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (BRASIL - LDB Lei 9.394/1996).

Faz-se uma reconstituição das leis que dão suporte à educação integral no Brasil, da Constituição de 1988 ao PNE de 2014, destacando-se o FUN-

¹ Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro – Doutora em Educação. Professora Associada do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, Facip/UFU. Docente da pós-graduação *stricto sensu* na mesma instituição. E-mail: betanialaterza@ufu.br

² Leonice Matilde Richter – Facip/UFU. Doutora em Educação. Professora Adjunta do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, Facip/UFU. E-mail: leonice@ufu.br

³ Maria Célia Borges - Doutora em Educação. Professora Associada do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, Facip/UFU. Docente da pós-graduação *stricto sensu* na mesma instituição. E-mail: mariacelia@ufu.br

DEB/2007, importante lei que deu sustentação financeira à ampliação de parte dos programas de extensão da jornada escolar no país.

Dessa forma, o projeto da educação integral foi sendo retomado nos documentos oficiais, tal como no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 10.172/2001, que estabelece a obrigatoriedade do Ensino Fundamental, assegurando o acesso e a permanência de todas as crianças na escola até a conclusão dessa etapa. O documento ainda ratifica que o cumprimento dessa prioridade:

[...] inclui o necessário esforço dos sistemas de ensino para que todos obtenham a formação mínima para o exercício da cidadania e para o usufruto do patrimônio cultural da sociedade moderna. O processo pedagógico deverá ser adequado às necessidades dos alunos e corresponder a um ensino socialmente significativo. Prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas (BRASIL - PNE, 2001, p. 35).

No atual PNE (BRASIL, Lei nº 13.005, 2014) a Meta nº 6 assume o aumento do tempo na escola ao trazer como objetivo a ser alcançado até 2024 o oferecimento da Educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da Educação Básica. Contudo, esta meta exige muito investimento e tempo para que se concretize, uma vez que, em 2016, a porcentagem de matrículas na rede pública em tempo integral na Educação Básica é de apenas 11,5%. Nesse sentido, a situação atual do país, em crise, nos desperta angústias e incertezas e é o que é apresentado na sequência do texto.

É importante reafirmar que a ideia de ampliar a inserção e a inclusão das crianças e jovens a situações de ensino é objetivo importantíssimo e fundamental na busca pela sonhada equidade e qualidade na Educação. Contudo, é necessário frisar que a educação integral não se restringe à ampliação do tempo na escola. Aos estudantes matriculados nessa modalidade de ensino é preciso garantir múltiplas oportunidades de aprendizagem por meio do acesso à cultura, à arte, ao esporte, à ciência e à tecnologia, por intermédio de atividades planejadas com intenção pedagógica para o seu desenvolvimento integral, sempre em consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola.

Com a Lei nº 13.415, em 16 de fevereiro de 2017 foi instituída a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. O Art. 1º O art. 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 24. I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo

máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017. (BRASIL, LEI Nº 13.415, 2017).

A indicação passa a ampliar a permanência do estudante na escola de Ensino Médio, o que demanda expressiva mudança na relação dos jovens que trabalham e estudam em relação à escola, uma vez que para nela permanecer é necessário garantir as condições de vida daqueles que historicamente dependem do trabalho desde jovens. Assim, na relação entre manter a subsistência e a escola, corre-se o risco da evasão ainda maior da classe trabalhadora nessa etapa da Educação Básica.

De acordo com o discurso oficial nosso sistema educacional ficaria mais semelhante ao já existente nos Estados Unidos, por exemplo, em que os alunos têm algumas matérias obrigatórias de conhecimento geral e outras optativas. No Brasil, de acordo com a Lei Nº 13.415 (2017) a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio que inclui obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia, o estudo da língua inglesa, sendo que o ensino da língua portuguesa e da matemática é obrigatório nos três anos do ensino médio. Entretanto, na contramão, por exemplo, as Ciências da Natureza tornam-se optativas. Destaca-se ainda nessa Lei que os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

Contudo tal meta, necessita-se de infraestrutura nas escolas, professores bem preparados e com boas condições de trabalho, planejamento pedagógico rico e adequado, recursos didático-pedagógicos suficientes e de acordo com as necessidades. Tudo isso demanda mais investimentos, exigência que não combina com o enxugamento e os cortes de verbas, ou o contingenciamento de recursos para a educação, que têm ocorrido ultimamente, especialmente diante da Emenda Constitucional nº 95 de 2016, a qual define um novo Regime Fiscal que limita por vinte exercícios financeiros os gastos com as despesas primárias. Tal fórmula de ampliação limita as metas definidas no atual PNE, dentre elas a ampliação do Tempo Integral, sobretudo quando a ampliação na demanda de uma educação de qualidade.

Contradições de educação integral frente ao desmonte das políticas públicas educacionais propostas no tempo presente

No momento atual os retrocessos no campo das políticas públicas são imensos, exemplificados pelas diferentes reformas sem a legítima participação da sociedade civil, como a reforma do Ensino Médio. Apesar de ter havido manifestações contrárias, como no caso da Proposta de Emenda à Constituição, rechaçada pela população, esta foi aprovada, constituindo-se na atual EC 95/2016.

Ademais, outras ações encontram-se em curso e também reformas que objetivam minimizar o papel do Estado a favor do mercado, como a Lei Complementar nº 156 de 2016, que trata da renegociação da dívida dos estados, do DF e da União, assegurando grande limitação dos gastos públicos; a reforma da Previdência em curso, que indica perdas de direitos arduamente conquistados; e a reforma Trabalhista com a Lei nº 13.467, de 13 de Julho de 2017, que assinala a perda de direitos, flexibilização das relações capital-trabalho, terceirização e precarização do trabalho.

Fazem parte, ainda, desse cenário:

a) mudanças na Lei nº 12.858/2013, que discute o Pré-Sal, atacando os interesses nacionais em termos do controle da produção e geração de recursos para as políticas públicas do país, interferindo na destinação de 75% dos *royalties* do petróleo e 50% do Fundo Social do Pré-Sal para a Educação, ou seja, menos dinheiro para a Educação;

b) os projetos de lei e as ações governamentais que explicitam a defesa da chamada “escola sem partido”, a qual busca amordaçar e censurar a liberdade de expressão e de ensino nas escolas públicas;

c) a adoção de medidas de desvinculação de Receitas da União (DRU), que passa de 20 para 30% e piora os gastos com a previdência social. (OLIVEIRA, 2016).

Essas orientações das políticas públicas esboçam parte do que Saviani (2017) definiu como golpe que está em curso no Brasil alavancado, em 2016, com o *impeachment* Dilma Vana Rousseff do Partido dos Trabalhadores (PT). Segundo o autor, mesmo sabendo que o *impeachment* está previsto na Constituição não podendo, pois, por si mesmo, ser caracterizado como golpe, nenhuma das alegações apresentadas para justificá-lo caracteriza crime de responsabilidade. Assim, quando esse mecanismo é acionado como pretexto para derrubar um governo democraticamente eleito, sem que seja preenchida a condição que a Constituição prescreve para que se acione esse mecanismo, qual seja a ocorrência de “crime de responsabilidade”, então, não cabe tergiversar.

No âmbito do Parlamento o golpe se consumou em 31 de agosto de 2016, quando o Senado Federal, em seção presidida pelo presidente do Supremo Tribunal Federal, aprovou o impedimento, cassando o mandato presidencial de Dilma Vana Rousseff. Diante desse fato pode-se concluir que o Estado Democrático de Direito foi diretamente afetado no Brasil, vitimado por um Golpe de Estado jurídico midiático-parlamentar, enfatiza o autor.

De acordo com Saviani (2017), a crise política que se abateu sobre o Brasil foi justificada em nome do combate à corrupção e, por meio da insistente repetição dos diversos meios de comunicação, induziu a população a acreditar que foi o Partido dos Trabalhadores que, ao chegar ao governo, instalou uma verdadeira quadrilha empenhada na apropriação privada dos fundos públicos. Segundo o pesquisador o pior erro do PT, ao assumir o governo, foi não ter tentado desmontar o esquema que já existia e do qual se serviam todos os partidos que chegavam ao poder. Ao contrário, para assegurar uma base de

apoio no Congresso para conseguir governar, o PT lançou mão do esquema que já se encontrava em funcionamento muito antes de ter surgido o Partido dos Trabalhadores.

No texto “A era das contrarrevoluções e o novo estado de exceção”, Antunes (2017) relata algumas das causas mais profundas da crise atual. Segundo o autor, a crise econômica tem componentes globais. Em seu texto, ele faz um retrospecto da crise que atingiu, desde 2008, os países capitalistas centrais, como os EUA, Japão e diversos países da Europa, mas que desigual e combinada, acabou chegando ao sul, às periferias e seus países intermediários. Em seus estudos conclui que a chegada da crise no Brasil foi pouco a pouco desmoronando o mito *petista* da conciliação e do “neodesenvolvimentismo”. Todo esse processo incidiu nas rebeliões de 2013, que impulsionaram as mudanças políticas.

Quando essa crise atingiu o Brasil com intensidade, em fins de 2014 e início de 2015, ela levou ao *impeachment* da presidente Dilma Rousseff para impor outro governo, com o objetivo de garantir a própria dominação burguesa em tempos de crise, implementando, desse modo, a *contrarrevolução*. Antunes (2017) termina seu texto afirmando que “decidiram encerrar este ciclo e descartar o governo Dilma e o PT, decretando, também, o fim deste *ciclo de conciliação iniciado por Lula*”. Para o autor, esta transição só é possível, atualmente, através de um *novo tipo de golpe*, que é caracterizado como *estado de direito de exceção*, no qual, tristemente, nosso continente tem longa experiência e tradição, incluindo, desta vez, o Brasil, com o golpe parlamentar que levou Michel Temer à presidência da República.

Sanfelice (2017) questiona “Com o golpe de 2016, para onde caminhará a educação?” e fala da urgência do momento histórico vivenciado no Brasil, mediante os atropelados fatos políticos, sociais e econômicos dos últimos anos. Destaca a urgência de se preservar o regime político democrático que historicamente foi tênue e hoje é colocado sob ataques por parte dos poderes executivo, legislativo e judiciário, irmanados em prol de um ideário extremamente conservador, reacionário, patriarcal, xenofóbico, sexista e mesmo fundamentalista das elites econômicas. Em seus estudos, Sanfelice afirma que a mídia se encarregou de “plantar um verdadeiro ódio” na população, visando a manipulação da sociedade. As chamadas Jornadas de Junho de 2013, as manifestações contrárias e antagônicas de forças sociais e políticas, foram bem uma prévia do que viria pela frente. Em seu texto, faz um alerta sobre a questão do financiamento da educação brasileira, uma vez que a sua manutenção, tal e qual nos níveis atuais, vêm sinalizando a sua insuficiência, sua diminuição ou congelamento. Salienta que tal caminho pode ser muito perigoso, ou seja, um retrocesso nas conquistas e um prejuízo maior para os desafios existentes. Neste mesmo texto, enfatiza o desafio e a necessidade de exigirmos a implantação das políticas aprovadas no âmbito do PNE (2014-2024).

Ademais, Sanfelice (2017) alerta-nos que os caminhos utilizados para a garantia dos interesses financeiros não coadunam com os caminhos democráticos. Essas políticas se estendem em âmbito nacional, de estados e municí-

pios como, por exemplo, a proposta de reorganização escolar do Estado de São Paulo em 2015, que ocorreu de forma autoritária, unilateral e sem diálogo. Este processo provocou a reação estudantil e a luta por seus direitos, com a ocupação de prédios escolares e a resistência diante da forte repressão policial e jogo da mídia que manipulava a visão social sobre o processo em curso.

É na esteira dessa realidade crítica que o Movimento da Escola sem Partido, que tem como lema a defesa da neutralidade política nas escolas, vem realizando ataques. Segundo os defensores do movimento, eles representam pais e estudantes contrários ao que chamam de "doutrinação ideológica" nas escolas. Contudo, o que defendem é uma escola conservadora de um partido só e machista.

Esse movimento agride diretamente o professor na sua liberdade acadêmica, pois o trabalho docente não pode ser determinado pelos interesses privados das famílias e comunidades em detrimento dos conteúdos públicos estabelecidos em diretrizes ou das escolhas pedagógicas das escolas. Uma escola que se propõe isenta de ideologias, promove uma ideologia, pois não se trata de uma política imbuída de neutralidade, mas uma ideologia perversa por trás. Uma escola não crítica reproduz o senso comum e o confirma. Dessa forma, não se viabiliza uma educação libertadora.

A relação entre uma agenda política que limita as manifestações críticas na prática pedagógica, como projeta o Movimento da Escola sem Partido, com um ajuste fiscal delineado na EC 95/2016, associado, ao mesmo tempo, com as metas de ampliação da educação, como indica o PNE (2014-2024), leva, em nossa visão, a uma fórmula de fracasso do plano em uma perspectiva emancipatória e passa a atender sobremaneira aos interesses dos empresários da educação, que passam a indicar como alternativas estratégias privatistas para atender à ideologia neoliberal e aos reclames do capital. Para Sanfelice (2017) é necessário romper com os ideários oligárquicos, patriarcais, autoritários e golpistas, em um movimento que, de acordo com a visão de autor demanda a ação dos movimentos sociais.

Diante do exposto, estamos atravessando tempos difíceis que, carregados por contradições, têm provocado novas estratégias de luta diante do (re)fortalecimento do conservadorismo e interesses de classe. A educação e, especialmente a formação e a profissão docente, têm sido diretamente afetadas.

No conjunto das ações autoritárias e intransigentes em curso, especialmente com a EC 95/2016, observa-se a adoção de uma forte política tributária regressiva e recessiva, que busca enxugar o Estado nas áreas sociais e põe em risco a vida de milhões de brasileiros nos próximos 20 anos. Portanto, estas são ações integradas de desmonte dos princípios da Constituição Federal de 1988 e do Estado brasileiro, pois visam a eliminação de direitos sociais e políticos da chamada "Constituição cidadã", direitos estes conquistados e que agora estamos perdendo.

Os gastos com políticas públicas que tinham com foco social vêm sendo substituídos pela opção do congelamento e redução, com remuneração

da dívida pública, que cresce descontroladamente. O Estado está se endividando não para financiar as políticas públicas, mas para remunerar e investir no capital produtivo e, sobretudo, especulativo, especialmente por meio do pagamento de juros da dívida.

Nesse sentido, as despesas primárias, materializadas em políticas públicas de previdência, educação, saúde, moradia, dentre outros, que cumprem de fato as funções do Estado, são as mais visadas e afetadas. O governo faz opção por utilizar o fundo público para remuneração do capital, precarizando ou restringindo as políticas públicas que distribuem riqueza e aumentam a rede de proteção social. Nesse prisma, o Estado assume uma perspectiva de redução e de corte em termos de investimento público, com sérios prejuízos. Trata-se, portanto, de uma lógica regressiva em termos de crescimento econômico, o que deve trazer graves consequências para o Brasil, na medida em que deve manter a economia em recessão.

Destarte, num contexto em que se buscava a efetivação das metas do PNE (2014/2014), como indica Oliveira (2016), se fazem urgentes ações públicas para a viabilização dos projetos relacionados a: - obrigatoriedade da educação de quatro a 17 anos; - *educação de tempo integral*; - implementação do custo-aluno-qualidade; - inclusão na educação superior; - valorização dos profissionais da educação; - gestão e avaliação democrática da educação; - institucionalização e efetivação do sistema nacional de educação; - crescimento e articulação da pós-graduação com a graduação e a Educação Básica; e - investimento da ciência, tecnologia e inovação etc. (OLIVEIRA, 2016).

A *educação integral*, para o seu desenvolvimento e concreticidade, demanda imprescindível investimento econômico, com acompanhamento sistemático, bem orientado, metas detalhadas do projeto de construção dessa modalidade de educação, em toda a Educação Básica.

Ainda para compor este panorama do contexto atual, retoma-se a aprovação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC pelo ministro da Educação Mendonça Bezerra Filho. O documento deve nortear os currículos e a atividade de professores do Brasil inteiro, pois visa determinar o conteúdo mínimo que deve ser lecionado em todas as etapas da Educação Básica em escolas públicas e privadas.

A BNCC já era indicada desde a Constituição Federal de 1988 que, em seu Artigo 210, anunciava a fixação de conteúdos mínimos na educação. Em consonância, a LDB (1996) define o objetivo de estabelecimento de competências e diretrizes para os currículos, a fim de “assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996, Art. 9º, Inciso IV). Atualmente as demandas de uma base foram reafirmadas com o PNE (2014-2024), como indica a estratégia 7.1, que define a BNCC como uma estratégia para elevar a média do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Em consequência, no ano de 2013, a formulação da BNCC foi iniciada. Depois de três versões preliminares foi aprovada uma base, com muitas críticas de diversas organizações da sociedade civil, especialmente pela falta de legitimidade e participação. As demandas provocadas pela Lei nº 13.415 indi-

cavam a BNCC como referência central para a análise da caracterização da reforma em curso no Ensino Médio. Assim, podemos inferir que o Ensino Médio é marcado hoje por muitas mudanças e incertezas e pouco envolvimento social na definição do que se espera para a formação dos jovens. A reforma em curso é foco de forte resistência política popular ao buscar projeto de formação acrítica e voltada para a formação de mão de obra para atender aos interesses do mercado. A educação integral que em uma perspectiva crítica pensa na formação omnilateral, parece ser uma forma de resistência às políticas que cada vez mais têm limitado os princípios de uma educação igualitária, laica e crítica.

À moda de conclusão

Nos contextos das políticas públicas instauradas por esse governo atual, golpista e ilegítimo, que priorizou um conjunto de reformas contrárias à Constituição com cortes de investimentos públicos, sobretudo na área da saúde e da educação, as quais impactaram de frente a Educação Integral. Sob esse prisma, como implantar e assumir políticas educacionais que requerem mais investimento como a educação integral?

Assevera-se que a educação integral, com certeza, traria um aporte importante para a educação de qualidade, especialmente para as classes que têm carência de conhecimento em todos os sentidos, principalmente, a falta do capital cultural. O privilégio deste aporte é das classes abastadas que têm pais leitores, biblioteca e livros em casa, jogos estimuladores de diversas habilidades (coordenação motora, raciocínio lógico, acuidade visual, etc), podem viajar, ir ao cinema, assistir peças teatrais, visitar museus, dentre outros.

Por conseguinte, entende-se que leis são importantes por refletirem a garantia dos benefícios em termos legais, mas elas precisam ser respeitadas, consideradas e levadas adiante, rumo à viabilização concreta. O investimento na educação tem que ser de qualidade, forte, sem falseamento ou medidas paliativas. Nesse sentido que é necessário e urgente exigir a implantação das políticas aprovadas no Plano Nacional de Educação.

Mediante o emaranhado de contradições, avanços e retrocessos, recorre-se a Paulo Freire (1992), em busca da análise crítica e perspectivas, uma vez que ele assente que não se pode confundir esperança do verbo esperar com esperança do verbo esperar. Esperar sem ação é aguardar sem ação. Não é esperança, é espera. Esperançar é ir atrás, é se levantar, é construir, é não desistir. Esperançar é não desistir apesar dos infortúnios e obstáculos. Esperançar é levar em frente, é juntar-se com outros para fazer de outro modo. À esteira de Freire é preciso reacender o fogo, iluminar o caminho e encharcar nossas urgências de esperanças.

Referências

ANTUNES, Ricardo. A era das contrarrevoluções e o novo estado de exceção. In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes. **A crise da democracia brasileira**. v. 1. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 53-62

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

_____. Constituição (1988). Emenda Constitucional n. 95, de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 dez. 2016.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

_____. Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Estabelece o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), Brasília, 1996.

_____. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2001.

_____. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014.

_____. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.ºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e 11.494, de 20 de junho 2007 [...] e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 fev. 2017.

_____. Lei Complementar nº 156 de 28 de dezembro de 2016. Estabelece o Plano de Auxílio aos Estados e ao Distrito Federal e medidas de estímulo ao reequilíbrio fiscal; [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 dez. 2016.

_____. **Lei nº 13.467 de 13 de julho de 2017**. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), [...] a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 jul. 2017

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – Educação é a base. 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 02 abr. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

OLIVEIRA, João Ferreira de. Prefácio. In: CRUZ, Rosana Evangelista; SILVA, Samara de Oliveira (Orgs). **Gestão da Política Nacional de Educação**. Desafios contemporâneos para garantia do direito à educação. Teresina: EDUFPI, 2016. p. 09-12.

SANFELICE, José Luiz. Com o golpe de 2016, para onde caminhará a educação? In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes. **A crise da democracia brasileira** . v.1. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 261-278.

SAVIANI, Demerval. A crise política no Brasil, o golpe e o papel da educação na resistência e na transformação. In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes. **A crise da democracia brasileira** . v.1. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 215-232.

VI

EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: UMA CONSTRUÇÃO DE TODOS

Dejanira Fontebasso Marquesim¹

A primeira gestão do Prefeito Jonas Donizete no Município de Campinas, iniciada no ano de 2013, tem como representantes na área da Educação a Professora Solange Von Pelicer, que assumiu a pasta da Secretaria Municipal de Educação, trazendo para o cenário uma funcionária aposentada de carreira na Secretaria Municipal de Educação e a Professora Doutora Helena Costa Lopes de Freitas, então professora da Universidade Estadual de Campinas (DEPRAC e LOED), para a direção do Departamento Pedagógico. Ambas tinham como desafio inicial, entre outras questões, deflagrar o processo de implementação da Educação Integral, em tempo integral para o segmento do Ensino Fundamental no Município, um dos compromissos de campanha do recém-eleito prefeito Jonas Donizete o que pode ser verificado nos inúmeros vídeos da propaganda eleitoral feita².

Uma das primeiras ações da Secretaria Municipal de Educação foi publicar o comunicado SME/DEPE nº 02, no Diário Oficial de 07/03/2013, que disciplinou o pagamento de Horas Projetos³ (HP) realizadas pelos professores, determinando que uma das prioridades para ano de 2013 seria o estudo e elaboração de um Projeto Piloto para implementação da Escola de Período Integral de Ensino Fundamental. O texto apresentava as EMEFs Padre Francisco Silva, na Vila Castelo Branco, e Professor Zeferino Vaz, na Vila União, como escolas escolhidas para receber o projeto em 2014.

[...]1) As áreas prioritárias para o desenvolvimento das HPs serão as elencadas abaixo: [...]h) construção e consolidação da proposta de criação de Escolas Integrais destinada a professores da EMEF "CAIC Zeferino Vaz", da EMEF "Pe. Francisco Silva" entre outras;[...] (CAMPINAS, 2013).

De acordo com a Secretaria Municipal de Educação, a EMEF CAIC Professor Zeferino Vaz já havia concentrado esforços em 2012 para que fosse implementada a escola de período integral, fazendo inclusive algumas conver-

¹Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, atualmente Supervisora Educacional do Município de Campinas, membro da Comissão para Criação do Projeto Piloto de Educação Integral no Município, supervisora da EEI Padre Francisco Silva no Jardim Londres. Integrante do Grupo de Pesquisas em Políticas, Educação e Sociedade (GP-PES) na Faculdade de Educação da UNICAMP. E-mail: dejaniraf@gmail.com.

²Um exemplo pode ser verificado no link <https://www.youtube.com/watch?v=N-07j2WEUr0>. Acesso em: 08 set. 2017.

³Os docentes do Município de Campinas optam anualmente pela realização de projetos de trabalho com alunos, ou projetos de formação, os quais são remunerados além de sua jornada semanal de trabalho.

sas prévias com o Departamento Pedagógico, motivo pelo qual foi a primeira a ser escolhida para integrar o projeto. A escolha da EMEF Padre Francisco Silva deveu-se ao fato desta unidade se configurar numa escola que atende Ensino Fundamental de 1º a 5º ano e estar localizada num prédio cedido pelo governo do Estado de São Paulo, com instalações amplas e diferentes do padrão das demais escolas de Ensino Fundamental do Município.

Na sequência, a Secretaria Municipal de Educação publicou o Comunicado SME/DEPE nº 05, no Diário Oficial de 02 de abril de 2013, reforçando a solicitação para que os profissionais das duas escolas pensassem sobre a implementação da Escola Integral para o ano de 2014. Instituiu-se, então, em Diário Oficial, uma Comissão de Estudos composta por profissionais das duas unidades educacionais, relacionando quantidade e funções. Comporem a comissão: um representante da Coordenadoria Setorial de Educação Básica (CEB); um representante da Coordenação do Programa Mais Educação; o supervisor educacional de cada unidade escolar envolvida; o coordenador pedagógico de cada unidade escolar envolvida; o diretor educacional/vice-diretor das unidades educacionais envolvidas; orientador pedagógico; um docente de cada unidade educacional envolvida.

Ainda que nesse momento a publicação deixasse como tarefa da comissão analisar as escolas que poderiam receber o Projeto Piloto de Educação Integral, as unidades estavam de antemão pré-selecionadas pelo comunicado SME/DEPE nº 05, restando à comissão a tarefa de organizar o projeto. A EMEF Professor Zeferino Vaz buscava esse objetivo desde o ano de 2012, porque funcionava num prédio construído para os Centros Integrados de Atenção à Criança e ao Adolescente (CIACs), criados no Governo de Fernando Collor de Melo, entre 1990–1992. Com o afastamento de Collor, o governo Itamar Franco redenomina o projeto inicial e cria o “Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente” – PRONAICA, substituindo a nomenclatura CIAC por Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs).

Para a EMEF Padre Francisco Silva, a notícia chega através do Diário Oficial, por meio do comunicado SME/DEPE nº 5, estabelecendo como prioridade para pagamento de HP naquele ano, a comissão de estudos para pensar a Educação Integral. Após a publicação do comunicado, a equipe da escola buscou maiores informações sobre a escolha da mesma e soube que, por se tratar de um prédio construído pelo governo do Estado e cedido ao Município, possuía uma estrutura física tão favorável à implementação do Projeto de Educação Integral, quanto o EMEF CAIC Professor Zeferino Vaz.

No dia 07 de maio, publica-se a portaria SME/FUMEC nº 02 de 2013, a qual relacionava nominalmente os integrantes da comissão que deveria fazer os estudos para implementação da escola integral. O desafio dessa comissão consistiu em pensar a implementação da Escola Integral no Ensino Fundamental, cujo tempo mínimo de atendimento fosse de 7 horas diárias e, na medida do possível, que não se reduzisse o número de vagas oferecidas, com início previsto para o ano letivo de 2014. A entrega do relatório final da

comissão ficou estipulada para 02 de setembro de 2013, prevendo-se também ouvir os diferentes segmentos envolvidos no processo:

[...]§ 1º. A Comissão de Estudos, a que alude o caput, incluiu representantes do Conselho de Escola, da Comissão Própria de Avaliação (CPA) e um representante do Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Campinas. § 2º. Esta Comissão de Estudo deverá reunir-se, semanalmente, ouvindo os diferentes segmentos envolvidos, e deverá sistematizar em relatório seu parecer final, o qual deverá ser enviado ao Departamento Pedagógico até 02 de setembro de 2013 (CAMPINAS, 2013).

A partir dessa publicação, a comissão passou a se reunir semanalmente, no entanto, nem todos os servidores convocados em portaria compareceram e acompanharam a criação do projeto-piloto. Na primeira reunião, ficou acordado que as escolas se responsabilizariam pelo envolvimento de todos os profissionais das unidades e também da comunidade no processo de decisão sobre os rumos desse projeto. Desta maneira, tudo o que fosse tratado na comissão seria levado para as unidades por seus representantes, discutido com todos e depois retomado nos debates da comissão, a qual deveria considerar os aspectos ponderados por todos nas tomadas decisões.

Ao nos reunirmos pela primeira vez, a presença da então Diretora de Departamento Pedagógico, Professora Helena, foi necessária para que pudessemos compreender melhor os objetivos e os limites dados pela SME à comissão. Para surpresa de todos os membros da comissão, foi autorizado a se pensar de modo livre no Projeto Piloto, atentando para as reais necessidades e possibilidades das unidades e, ao final, deveríamos elaborar nossas listas de necessidades e reivindicações para a implementação do projeto pensado.

O desafio apresentado pela Secretaria recolocou os profissionais da escola, principalmente os docentes, no debate sobre a educação, num processo de reflexão sobre a escola, seu ambiente de trabalho, como descrito por Larrosa (2015), assumindo o par experiência/sentido. Nessa perspectiva, relembramos nosso compromisso com prática educativa na medida em que nos propusemos a pensar um novo formato para essa escola. Precisamos optar pelos aspectos considerados importantes para nossos alunos, e o que não desejamos dentro dessa escola. Foi o caso, por exemplo, da concepção que alguns podem construir da escola integral como aquela que amplia o número de horas-aulas, ou seja, considera integralidade apenas uma ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, amplamente refutada no início das discussões e, inclusive, motivo de conflito com alguns profissionais da Secretaria Municipal de Educação.

Nossa primeira tarefa foi definir e constituir sentidos e princípios que nos guiassem durante o percurso e dos quais não abriríamos mão, estabelecendo-se a base ou alicerce das elaborações feitas para o Projeto Piloto de Educação Integral.

Nomear o que fazemos, em educação ou em qualquer outro lugar, como técnica aplicada, como práxis reflexiva ou como experiência dotada de sentido, não é somente uma questão terminológica. As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras (LARROSA, 2015, p.17).

Assumir a propositura de um Projeto Piloto fez com que os profissionais da escola pudessem se perceber constituintes e pertencentes àquela proposta e, portanto, implicados no processo de implementação. Nóvoa (2009) usa um raciocínio bastante interessante sobre a profissão docente, a fim de reforçar que o campo educacional ficou delegado ao discurso dos de “fora da escola”.

Procurava, num raciocínio *absurdo*, chamar a atenção para certas derivas que legitimavam como figuras de referência especialistas e universitários sem qualquer ligação à profissão docente e ao trabalho escolar ao mesmo tempo que deslegitimavam os professores de uma intervenção no seu próprio campo profissional reduzindo-os a um papel secundário na formação de professores e na investigação educacional (2009, p.16).

Ainda nessa esteira, o autor aponta para a necessidade de políticas públicas que reforcem a atuação do professor, do seu campo de saber, afastando a educação do domínio dos universitários, peritos ou da indústria do ensino. Ao olhar das unidades e de todos os envolvidos no processo de elaboração do Projeto Piloto de Educação Integral, a Secretaria Municipal de Educação de Campinas, pela primeira vez, devolvia para os protagonistas da escola a incumbência de pensar como fazer educação, oportunidade agarrada com afinco por todos.

Nosso ponto de partida foi a leitura do projeto elaborado pela EMEF CAIC Professor Zeferino Vaz e entregue a SME em 2012. O texto apresentava de modo geral duas sustentações importantes:

1. A escola de Educação Integral, de tempo integral não poderia fazer mais do mesmo, no sentido de que percebíamos que as aulas deviam se modificar e tornar-se mais atrativas. Simplesmente aumentar o tempo de aula levaria os alunos a rejeição completa desse modelo de escola. Nesse sentido, não bastava aumentar a matriz curricular desses alunos e garantir-lhes 8 ou 9 horas-aula diárias. Precisariamos pensar num formato de escola diferente que rompesse com antigas concepções: aula de 50 minutos, privilégio de componentes como Língua Portuguesa e Matemática, em detrimento de outros, como Artes e Educação Física. O Projeto Piloto de Educação Integral deveria prever uma escola que entende o processo ensino-aprendizagem como centrado no protagonismo dos alunos, no espírito de descoberta e investigação;
2. Articulação entre as diferentes áreas do conhecimento, trabalhando um conhecimento inteiro, analisando-o e investigando-o a partir das diferentes linguagens (matemática, história, geografia, ciências...). Tal articulação foi pensada a partir de eixos de trabalho, que se constituíam projetos de trabalho

centrais nos quais orbitaria as diferentes áreas do conhecimento, incluindo aqui os descritores das Diretrizes Curriculares Nacionais e Municipais.

Outros aspectos importantes a pensar era a concepção de escola e de educação integral que sustentaria esse trabalho e as modificações necessárias no currículo, trabalho docente, tempos e atividades, entre outros. Contudo, também seria necessário prever insumos, recursos físicos e humanos para a implementação do projeto, garantindo que as ideias pensadas conseguissem ser postas em prática.

Para garantir que o debate fosse estendido a todos os profissionais da EMEF Padre Francisco Silva, lançamos mão de diferentes estratégias de discussão, envolvendo a comunidade em todas as decisões tomadas. Assim, na escola os profissionais usavam os horários de trabalho coletivo e as 9 horas-Projeto para se inserirem nos estudos e debates. O Conselho de Escola foi chamado a participar e, dada a importância da temática, as reuniões se abriram para toda a comunidade. Os alunos foram colocados no debate, valendo-se de espaços de assembleias, rodas de conversa e desenhos nos quais pudessem trazer à tona as reflexões que faziam e o que imaginavam para a escola de Educação Integral em tempo integral. Todos estavam conscientes de que viveríamos um processo longo de experimentação, ensaio e erro. O objetivo era transformar a escola organizada com sala de aula, aulas de cinquenta minutos, currículo por disciplinas, numa escola que se propõe a um currículo por eixos de trabalho, com professores que atuam com todos os alunos e não somente com uma turma, em estudos baseados na construção do conhecimento e não pautados em conteúdos específicos que não se conectam.

Tomamos posse do processo de reflexão sobre como e o quê fazer. Diante dessa realidade, ao nos colocarmos num contínuo de reflexão, diálogo e construção que tem seu início marcado no tempo, porém não pretende se encerrar com data marcada, nos propusemos a pensar a educação dando sentido à nossa experiência. Para Larrosa (2015, p.16) pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece.

De maio a setembro de 2013, vivemos um processo intenso de busca de respostas para a pergunta: como fazer uma escola de Educação Integral em tempo integral? Estudamos as experiências que estavam em funcionamento à época, principalmente nos Estados de São Paulo e Minas Gerais. Estudamos as diferentes matrizes curriculares, visitamos escolas com propostas diferenciadas como a EMEF Desembargador Amorim Lima em São Paulo, a EMEF Padre Emílio Miotti em Campinas, assistimos vídeos, analisamos nosso contexto e literalmente desenhamos linha a linha um projeto de escola. As crianças e a comunidade foram dando pistas e limites importantes para essa construção e, nesse movimento, foram criadas diferentes momentos de participação.

Os profissionais envolvidos na Comissão da Escola Integral, em conjunto com a CPA e o Projeto Interação Família-Escola, elaboraram estra-

tégias que possibilitassem o diálogo com a comunidade na perspectiva da implementação da EETI em 2014. Foram realizadas Assembleias com os alunos, “World Café” em RPAI, onde também estiveram presentes membros representantes do Conselho de Escola, e a mesma dinâmica também foi realizada em uma reunião aberta aos pais para a discussão da Escola Integral. Também realizamos uma conversa com as Instituições que atuam no Bairro, na intenção de estabelecer parcerias intersetoriais, principalmente com o PROGEN, cujo objetivo era trabalhar com alunos no contraturno do funcionamento da escola. As Assembleias e “World Cafés” aconteceram a partir da questão geradora: O que você gostaria que tivesse em uma escola de período de 8h?

A dinâmica do ‘World Café’ consistiu em chamar a comunidade para um café na escola e, nesse café, todos foram separados em mesas sobre as quais havia um saboroso café com diferentes quitutes providenciados pela equipe. Cada mesa deveria eleger um redator e, a cada 20 ou 30 minutos, as pessoas tinham que trocar de mesa e cumprir a regra de passar por todas as mesas. Apenas o redator permanecia, com o objetivo de auxiliar e fomentar o debate naquela mesa, partindo do que os outros grupos tinham levantado sobre a questão central.

A comunidade precisava compreender, apoiar e nos auxiliar na construção desse projeto, afinal nosso compromisso primeiro sempre foi com a comunidade. Ouvi-la, inseri-la no processo, nos permitiu construir uma nova história, relações fortes que se edificaram ao longo do tempo.

O debate da Educação Integral ganha sentido, portanto, nas possibilidades, que estão sendo e que serão construídas, de reinvenção da prática educativa escolar no sentido de seu desenclausuramento, de seu reencontro com a vida, do desenrijecimento de seus tempos, da interlocução entre os campos do conhecimento em função da compreensão e da inserção qualificada no mundo (MOLL, 2008, p. 13).

Nas diferentes discussões foram definidos alguns aspectos, os quais deveriam compor nosso Projeto Piloto de Educação Integral:

1. O Laboratório de Ciências, com professores especialistas na área de Ciências, foi solicitação das crianças e da comunidade. Despontou no grupo uma necessidade de manipular e experimentar o conhecimento, transcendendo o papel. As hipóteses elaboradas pelos alunos ganharam um espaço para serem testadas, desta maneira, entendeu-se que o professor especialista na área de ciências seria uma das figuras que poderia trazer o espírito investigativo e, à medida que se integrasse ao corpo docente, possibilitaria essa postura investigativa nos alunos e demais docentes;
2. O currículo teria o componente língua estrangeira moderna, e não o Inglês, porque a comunidade entendia, assim como os profissionais da escola, que o foco central deveria ser a compreensão das diferentes culturas

- presentes no mundo, sua língua e linguagem, não reduzindo o componente ao conhecimento e aprendizagem de uma língua;
3. O horário de funcionamento da escola foi marcado com início para às oito horas devido às solicitações da comunidade e dos alunos, assim como o encerramento das atividades às 15h30, o que possibilitaria a continuidade dos trabalhos da ONG – PROGEN, parceira da escola durante anos e que no momento colocava-se em conflito com a escola. Entendeu-se que os alunos não precisam chegar tão cedo à escola e, pela primeira vez, os horários culturalmente estabelecidos pelas escolas foram questionados;
 4. Os alunos fizeram um destaque especial para os espaços de brincar e conviver que precisariam ser garantidos na escola, questionando acerca da estrutura de escola de Ensino Fundamental que não garantia a eles espaços e tempos de brincar, pois ainda são crianças e necessitam desse direito garantido;
 5. Criação de espaços outros para a atuação docente rompendo com a ideia de aula somente dentro de sala de aula com alunos enfileirados. Essa questão aparecia nas discussões e, principalmente, nas falas e desenhos dos alunos. Quando solicitamos que as crianças desenhassem como ficaria a escola de tempo integral, muitas cenas desenhadas pelos alunos os representavam tendo aulas no diferentes espaços e com proposições que os envolvessem, trazendo o protagonismo do aluno no processo;
 6. Definiu-se ainda o que não poderia acontecer, ao se implementar a escola de Educação Integral. Todos tinham clareza quanto às várias experiências infrutíferas que acabaram por precarizar o trabalho docente, como ter professores atuando num turno e outros profissionais no contraturno sem que a escola pudesse conectá-los ao projeto da unidade, além da superlotação de salas com a ideia de não diminuição do número de vagas.

Brandão (2012, p.49), ao falar da partilha do saber na escola, resume de modo peculiar o que tentávamos construir naquele momento, uma escola que fosse desenhada em forma de teia:

Creio que, muito além do funcional, do utilitário, do componente competitivo, devemos educar fazendo interagirem o útil e o aparentemente inútil...de tão humano. Fazendo transfalarem a nosso educando não esta ou aquela ciência, mas justamente as linhas e teias de fronteiras entre elas. Uma educação que aprenda a fazer falarem juntas através das artes, da espiritualidade (indígena e oriental), as filosofias dentro e fora da sala de aula.

Assim, precisávamos garantir alguns aspectos essenciais para que a implementação do projeto fosse adiante, caso contrário os princípios previstos não seriam possíveis na prática. O corpo docente entendeu que para tanto havia que se assegurar outros espaços para o trabalho coletivo entre os profes-

res, além das duas horas-aula semanais já previstas⁴, sendo essa uma exigência importante para a Secretaria Municipal de Educação de Campinas. Repensar a organização dos tempos pedagógicos, assim como organizar uma nova jornada a ser instituída para os profissionais das escolas de Educação Integral, incluindo espaços de reunião do coletivo para planejamento, reflexão e formação, nos levou a uma proposta de jornada que incluísse o princípio da exclusividade docente, totalizando uma carga horária de 20/40 horas-aula, assim distribuídas:

- 20 horas de dedicação ao trabalho diretamente com alunos - TDA/ TDI: envolvendo aulas dos componentes curriculares ou turmas e trabalho direto nos Eixos, projetos e acompanhamento dos alunos em atividades educativas.

- 12 aulas dos componentes curriculares
- 4 aulas em trabalho nos EIXOS
- 4 aulas em acompanhamento pedagógico de alunos (responsável por turmas de alunos, projetos de intervenções no bairro, projetos de articulação com outras instituições, festivais, campeonatos, etc....)

- 20 horas de dedicação a organização do trabalho pedagógico – Trabalho Docente Coletivo, Trabalho Docente de Preparação de Aula e Formação: planejamento coletivo, atendimento das famílias, reuniões da escola, reuniões de planejamento e avaliação do trabalho desenvolvido, atuação em comissões da escola e coletivos interinstitucionais, participação em conselhos da escola e da SME, etc.

- 03 aulas de TDC;
- 03 aulas de planejamento e avaliação com os pares (professores que atuam no mesmo ciclo de ensino ou ano),
- 03 aulas de planejamento e avaliação dos Eixos e Projetos e comissões,
- 05 horas de formação - estudo em grupo e individual,
- 06 horas de planejamento individual

Nesse debate sobre a jornada, vale esclarecer alguns aspectos cruciais. No primeiro bloco de 20 horas-aula, dividimos o tempo em três momentos. O primeiro tempo de 12 horas-aula na semana, ficaria para o professor desenvolver o que estamos habituados a chamar de componentes curriculares, buscando nessas aulas entrelaçar esse trabalho ao projeto geral da escola e op-

⁴ Na jornada vigente em 2013, os professores chamados PEB II tinham uma jornada de 24/32 horas semanais, semanal, isto é 24 horas com alunos e 8 horas-aula em outros tempos pedagógicos, das quais 2 horas-aula destinadas ao Trabalho Docente Coletivo (TDC).

tando por novas formas de se fazer isso. As 4 horas-aula em trabalho com os eixos seria um espaço de trabalho chamado de “dupla docência”, quando dois professores trabalhariam com uma mesma turma tecendo teias e redes de conhecimento em torno dos eixos de trabalho estabelecidos. Por fim, as últimas 4 horas-aula seriam dedicadas à articulação do trabalho do docente com outros profissionais e espaços que posteriormente a escola elegeria. Um exemplo desse trabalho, seria integrar os Educadores Sociais do Programa Mais Educação e o professor num desenvolvimento conjunto de projetos e trabalhos.

O segundo bloco de 20 horas-aula estaria destinado ao trabalho de planejamento, assim distribuídas: 06 horas-aula de planejamento individual, em local de livre escolha dos docentes⁵. Sugerimos a ampliação do Tempo de Trabalho Coletivo (TDC) de 2 para 3 horas-aula semanais proporcionando um espaço maior de discussão e reflexão sobre o projeto e identidade pedagógica da unidade, considerando-se que isso seria sempre uma decisão coletiva. Também seria necessário constituir um tempo de 03 horas-aula para planejamento, avaliação dos Eixos e Projetos e para trabalho em comissões. Tudo seria novo e estávamos realmente preocupados em transformar o cotidiano daquela escola, por isso prevíamos que deveria haver espaços na jornada para debates avaliativos, para tomadas de decisões e elaboração de estratégias de enfrentamento dos problemas. Formar comissões de trabalho compostas pelos docentes nos auxiliou na solução de questões importantes como avaliação, horários, espaços e tempos, alimentação, entre outros. O trabalho da comissão consistia em tentar encontrar uma proposta de solução para as questões que depois, quando discutidas no geral, eram definidas. Olhar de modo diferente para escola e propor novas formas de fazer a educação implicaria em tempo para estudos e reflexão, daí 05 horas-aula destinadas à formação e ao estudo em grupo e individualmente.

Uma questão crucial na elaboração do Projeto Piloto foi criar a possibilidade de momentos em que ocorresse Dupla Docência, ou seja, o trabalho pedagógico, em conjunto e articulado, entre os professores de diferentes ciclos ou componentes curriculares de modo a possibilitar um trabalho na perspectiva de currículo integrado, que incorpore a práxis social.

É preciso romper com a ideia de rol de conteúdos e de atividades que vêm caracterizando os currículos escolares e há que se evitar que, sob nova roupagem, esse novo *cardápio*, agora destinado à educação integral, instale-se e reduza novamente a concepção de currículo. Uma possibilidade para evitar esse reducionismo seria um esforço coletivo na direção da construção de um projeto pedagógico compartilhado, um instrumento para que os atores educacionais refletissem, estabelecendo troca, diálogo e partilha de saberes (TITTON e PACHECO, 2012, p.154).

⁵ Direito garantido em todas as jornadas em vigência na Carreira Docente da Prefeitura Municipal de Campinas, diferindo apenas em quantidade de horas de acordo com o total de horas trabalhadas na semana, seguindo a lógica de para maior número de aulas maior tempo de planejamento individual.

Os docentes acreditavam que a possibilidade de exercer a docência em duplas alavancava o processo reflexivo sobre a prática na mesma medida em que promovia a visão holística do conhecimento e das experiências, rompendo-se com uma relação linear do conhecimento e da aprendizagem. O aluno seria capaz de experimentar o conhecimento sob diferentes focos, ampliando seus horizontes. Infelizmente esse foi um ponto do projeto que não foi autorizado e que, na prática, buscamos algumas estratégias para timidamente fazer acontecer. Os registros que temos dessas pequenas experiências vêm ao encontro do que pensávamos e nos mostrou a potência dessa estratégia na escola e no processo ensino-aprendizagem.

Contudo, a jornada de trabalho depois de muitos embates, discussões e argumentação foi alterada, incluindo-se a criação de dois tempos pedagógicos diferentes: Tempo Docente de Formação (TDF) e Tempo Docente de trabalho entre os Pares (TDEP) diferentemente das jornadas dos demais profissionais da rede. Tal alteração foi garantida pela Lei Complementar nº 57, de 09 de Janeiro de 2014, que modificou os dispositivos da Lei nº 12.987, de 28 de junho de 2007, que dispõe sobre o plano de cargos, carreiras e vencimentos do magistério público municipal de Campinas e dá outras providências.

Art. 2º - Fica alterado o Art. 13 da Lei nº 12.987, de 28 de junho de 2007, que passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 13. As jornadas do Grupo de Docentes e sua composição são aquelas descritas no Anexo IV.

§ 1º Aos titulares de cargos de PEB I, podem ser atribuídas as Jornadas Completa e a Integral I.

§ 2º Aos titulares de cargos de PEB II podem ser atribuídas as Jornadas Completa e a Integral I.

§ 3º Aos titulares de cargos de PEB III e IV podem ser atribuídas as Jornadas Mínima, Parcial, Completa, Integral, Integral I.

§ 4º A hora de trabalho do docente corresponde a 50 (cinquenta) minutos de trabalho efetivo quando:

I - em Trabalho Docente com Aluno;

II - em Trabalho Docente Coletivo;

III - em Trabalho Docente Individual;

IV - em Trabalho Docente Entre Pares;

V - em Trabalho Docente de Formação (NR) (Campinas, 2014, grifos nossos).

O professor que atua nas Escolas de Educação Integral (EEI), como são chamadas na Rede, é remunerado por uma jornada de 40 horas-aula semanais de trabalho assim distribuídas: 24 horas-aula de Trabalho docente com aluno (TDA), 01 hora-aula de Trabalho Docente Individual (TDI), 02 horas-

aula de Trabalho Docente Coletivo (TDC), 06 horas-aula de Trabalho Docente de Planejamento de Aulas (TDPA), 03 horas-aula de Trabalho Docente Entre Pares (TDEP) e 04 horas-aula de Trabalho Docente de Formação (TDF).

Os horários de TDC e TDF são realizados com todos os professores da unidade juntos, no contraturno, após a saída dos alunos. O TDEP é cumprido reunindo os professores do mesmo ano/série. Somando as horas de trabalho dos professores, em momentos coletivos, atinge-se um total de 9 horas-aula semanais, dedicadas exclusivamente, conforme preconizado na legislação municipal, ao trabalho coletivo.

Os tempos pedagógicos de TDF e TDEP não são extensivos aos demais docentes da Rede Municipal de Campinas e trouxeram nova configuração de tempos pedagógicos tangenciada por espaços e tempos pedagógicos que subvertem o padrão de tempo e espaço existente nas demais escolas da rede. Os espaços de discussão coletiva fomentaram reflexões individuais que, aos poucos, retornavam ao coletivo, foram constituindo, ao longo do tempo, o trabalho da unidade e moldando a identidade da escola.

A formação que acontece na escola, no exercício da docência contextualizado e sentido dentro da escola, provoca questões, e a busca das respostas a essas questões configura um trabalho formativo. Compreender o contexto educativo e o cotidiano escolar como principais agentes da transformação docente significa entender o processo formativo como algo intransferível, que cabe somente aos professores daquela escola, naquele momento, com estes dados de realidade em mãos.

Trata-se de tomar como referência os saberes produzidos no cotidiano, na práxis. Por em discussão verdades cristalizadas pelo fazer, justificadas por raízes cuja sustentação não encontramos sustentação no plano da realidade, constitui-se em um processo de reconstrução dos valores que balizam nossa ação. Nas palavras de Larrosa (2002, p.24):

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

O processo de formação tornou-se um espaço de partilha, de indecisões/decisões coletivas e, principalmente, um espaço para a reflexão sobre o quê e como fazer educação integral. As mudanças foram discutidas com o grupo antes e durante o processo e isso resultou numa nova perspectiva de formação que pode se fundamentar na prática e num saber docente interligado ao conhecimento teórico.

A experiência de garantir que a escola seja também espaço de formação fomentou a participação de todos no processo de estudo e reflexão conti-

nuo voltado à construção do trabalho coletivo. Os resultados são bastante significativos, no sentido de que a participação de todos os profissionais da equipe nos processos formativos repercute no estabelecimento de um coletivo mais articulado e de um trabalho pedagógico mais coeso e afinado com os princípios norteadores estabelecidos.

Nossa preocupação fundava-se no compromisso de ampliar a formação dos nossos alunos, cumprindo nosso princípio de admitir que a escola, do modo como estava organizada, não poderia permanecer. Fazer mais do mesmo era algo que nos fadaria ao fracasso como percebemos em algumas experiências de Educação Integral tomadas como exemplo. Desta maneira, debater a matriz curricular e os conteúdos do trabalho docente se fazia necessário. Logo no início das discussões definimos critérios aos obedeceríamos ao propor essa nova matriz curricular: equilíbrio entre os componentes curriculares; organização em eixos de trabalho; autonomia para que as unidades pudessem deixar suas marcas; criar a partir das possibilidades de cada região, de cada comunidade; superar a ideia de turno/contraturno ou espaços de oficinas isoladas.

Arroyo (2012, p. 44) aponta para a necessidade de:

Alargar a função da escola, da docência e dos currículos para dar conta de um projeto de educação integral em tempo integral que articule o direito ao conhecimento, às ciências e tecnologias com o direito às culturas, aos valores, ao universo simbólico, ao corpo e suas linguagens, expressões, ritmos, vivências, emoções, memórias e identidades diversas.

As duas unidades elaboraram e construíram suas propostas de matriz curricular baseadas nos pressupostos determinados pela comissão, porém, lhes foram garantidas as especificidades de cada comunidade. A proposta elaborada pela Escola Padre Francisco Silva previa a organização curricular dos componentes, tempos e espaços pedagógicos da escola tendo como base o trabalho por eixos pedagógicos, que no projeto final fica denominado eixos de trabalho. Estes englobariam os componentes curriculares constantes na base nacional comum, agregados a componentes que se faziam necessários para a aprendizagem dos alunos, denominados pelo grupo como aula, assumindo para os anos iniciais do Ensino Fundamental uma carga horária mínima de 45 aulas semanais obrigatórias distribuídas quantitativamente nos três eixos elencados pela escola. Os quadros a seguir evidenciam como ficaria esta organização.

EIXOS DE TRABALHO	CONHECIMENTOS, HABILIDADES E AÇÕES
1 - Linguagem e cultura 15 h/a	Esporte educacional Saúde, Danças, brincadeiras, ginástica, jogos educacionais, rítmica estudo de instrumentos musicais Artes circenses Tempo de diferentes leituras, diferentes textos, imagens, mapas, formas.. Iniciação em Línguas estrangeiras: inglês Iniciação Musical: leitura da música, autoria de músicas Iniciação ao Teatro: diferentes profissionais, roteiro, pesquisa, encenação, espetáculo, figurino
2 – Organização e Trabalho 15 h/a	Orientações de estudos em pequenos grupos ou individualmente Reunião com alunos e famílias Plantão de dúvidas de todos os componentes curriculares Acompanhamento da hora do almoço Reforço para os alunos Aprofundamento de conteúdos Hora da leitura Realização de eventos (sarau, gincana, feira de ciências, outros) Horta Tempo da Comunicação Visual – multimídias e site Jornal Escolar: papel e virtual Rádio Escolar: programação musical, jornalística, outras Produção audiovisuais JEMA – JOGOS ESCOLARES
3 – Natureza e sociedade 15 h/a	Projeto bairro – escola Filosofia para crianças Discussão sobre Grêmio escolar – projeto de criação junto aos alunos Abertura da escola para comunidade Projetos de pesquisa: inventários? Turmas de estudos científicos Turmas de projetos de intervenção no bairro Horta na escola e no bairro Projetos de pesquisa ou temáticos para feira de ciências e Mostras

Continua

EIXOS DE TRABALHO	CONHECIMENTOS, HABILIDADES E AÇÕES
3 – Natureza e sociedade 15 h/a	Projetos para participação nos diversos eventos da SME (JEM, FEM, Grande Desafio) Oficinas artísticas para comunidade Produção de vídeos JOCAD Projeto Meteorologista Cidadão Olimpíadas diversas

JORNADA DE TRABALHO SEMANAL DOS ALUNOS

EIXOS DE TRABALHO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA 1º ao 5º
1 - Linguagem e cultura 15 horas - aula	Língua Portuguesa Matemática Educação Física Artes Música Língua Estrangeira	5 2 3 2 2 1
2 – Organização e Trabalho 10 horas-aula 5 horas-aula almoço	Língua Portuguesa Matemática História Geografia Ciências/Biologia Educação Física Artes Língua Estrangeira- Sociologia Filosofia	3 2 1 1 2 2 1 1 1 1
3 - Natureza e sociedade 15 horas-aula	Filosofia Sociologia Ciências Ciências/Biologia- Ciências/Biologia História Geografia Matemática	2 2 1 3 1 3 3 2

Na organização do currículo definimos que todo o tempo da criança na escola seria considerado dentro da matriz curricular, incluindo-se os horários de refeições. Desta maneira, todo o tempo foi transformado em hora-aula, regra necessária para introdução na matriz curricular. O Programa Mais Educação seria incorporado dentro dessa matriz, acolhendo os saberes dos educadores sociais no conjunto do trabalho docente, numa busca ativa de integrar mais esse trabalho ao projeto da unidade.

A matriz proposta foi aceita num primeiro momento. A unidade funciona e dá início ao projeto, em 2014, com essa matriz, mas em 2015 a comissão é chamada novamente a se reunir sob o propósito de transformar o Projeto Piloto em Política Pública. Nesse período, passam a integrar a comissão os novos membros do Departamento Pedagógico, o coordenador pedagógico responsável pelo núcleo de currículo, a Assessoria de Normas e Legislação da SME, membros de outras três escolas que se integram ao projeto tornando-se de tempo integral, em 2015.

Nesta etapa, a proposta original nascida nos coletivos das primeiras unidades passa a ser questionada e sua configuração vai sendo alterada. Muito debate é feito sobre o número de aulas, número de turmas e número de professores, assim como a jornada. Ao longo das discussões, os profissionais da EEI lutam para garantir compromissos assumidos com os coletivos da comunidade escolar e externa, porém é uma luta em vão. Num dado momento, a EEI Padre Francisco Silva, em conjunto com sua equipe, entrega um documento formalizando a saída de seus membros da comissão, justificando que se as propostas iniciais e as falas das equipes não fossem consideradas na discussão, se retiraria do debate.

Ao final desse ano, alterações importantes são realizadas obrigando um movimento de repensar toda a organização da unidade para 2016. Cada mudança provocou uma consequência importante na unidade e de certa forma contribuiu para descaracterizar o trabalho construído pelo coletivo. As mudanças foram:

1. O número de aulas dos componentes curriculares muda de 6 aulas semanais para 5, dando a matriz e toda a unidade a formatação sob a base de organização múltipla de 5. Desta maneira colocou-se também que as unidades deveriam ter o número de turmas múltiplo de 5. No caso da EEI Padre Francisco Silva, representou a redução de 24 para 20 turmas, rompendo nosso compromisso de que não haveria redução do número de vagas da unidade. Outra implicação impactante foi consequência direta da redução do número de turmas e aulas, alguns professores perderam sua sede na unidade porque não havia aulas para serem atribuídas;
2. O Componente Curricular, que nasce como Língua Estrangeira Moderna numa perspectiva de trabalho com as diferentes línguas e culturas, torna-se Inglês. Projetos interessantes trabalhados na unidade com as demais culturas e línguas deveriam ser finalizados;

3. Houve a introdução de um componente novo chamado “Cultura, Identidade e Lugar” (CII), ministrado pelo professor polivalente e que tinha como proposta deixar o espaço para especificidades de cada unidade, de modo que se garantisse o trabalho integrado do eixos.
4. A jornada docente que havia sido estabelecida em 24/40 continha uma hora-aula semanal de Trabalho Docente individual que era utilizada para atendimento aos pais, produção de relatórios individualizados, discussões em pequenos grupos de alunos específicos, entre outros. Após a alteração, essa hora-aula passa a integrar o número de aulas necessário para composição da matriz, na prática o professor ministra 25 horas aulas semanais, mantendo a lógica do múltiplo de 5;
5. O horário de trabalho entre os pares (IDEP), que até 2015 era realizado na unidade, colocando-se estrategicamente aulas vagas para os docentes durante o horário para juntá-los nesse trabalho, precisa ser realizado no contraturno do professor, ou seja, somente após o cumprimento de sua jornada do dia. Essa decisão dificulta a organização dos horários e gera um número maior de dias em que a jornada do professor estende-se para além da saída dos alunos.
6. Os professores especialistas do componente Ciências que, inicialmente são incorporados ao trabalho da educação integral com o objetivo de estimular a pesquisa, as experiências e interligação entre hipóteses e suas possibilidades de aplicação, não comporão mais o corpo docente do 1º ao 5º anos. A EEI Padre Francisco Silva perde seus 6 professores de ciências e uma parte dinâmica do trabalho ficou comprometida.

O ano de 2016 fica marcado como um ano de novas mudanças, um tempo de se recriar estratégias. Outros desafios se configuraram nesta nova etapa e novas soluções precisaram ser pensadas, como por exemplo, para organizar o horário dos alunos e conseguir ajustar a jornada docente e os tempos pedagógicos, elaboramos blocos de aulas em minutos, deixando de usar o modelo de hora-aula de 50 minutos.

Viver a escola de educação integral não nos basta, precisamos narrar nossa experiência identificando o quê e como éramos e como seremos após algum tempo. A nossa formação acontecerá de forma indissociável do processo de implementação desse novo formato de escola tornando possível nos formar à medida que o vivenciamos, tomando posse da realidade que vivenciaremos assim “[...] a viagem exterior se enlaça com a viagem interior, com a própria formação da consciência, da sensibilidade e do caráter do viajante” (LAROSSA, 1999, p. 53). Precisamos mudar os paradigmas, articulando de modo intencional o fazer e o pensar, numa ação que se dá em consonância com princípios e sistemas teóricos.

Referências

- ARROYO, Miguel Gonzales. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- _____. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: Jaqueline MOLL (et al.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012
- BENJAMIN, Walter (1936). O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Obras Escolhidas, v. 1. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 197-221.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O outro ao meu lado: algumas ideias de tempos remotos e atuais para pensar a partilha dos saber e a educação de hoje. In: Jaqueline MOLL (et al.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012
- CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. **Fundamentos e Diretrizes para a Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação da Secretaria Municipal de Educação de Campinas**. Campinas, 2010.
- CANÁRIO, Rui (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Tradução: Júlia Ferreira. Portugal: Porto Editora, 1997.
- _____. Articulação entre as Formações inicial e continuada de Professores. In: Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores. Brasília, **Anais...** Brasília, MEC, SEF, 2002.
- CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza: lá investigación-acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Martínez Roca, 1998.
- DUBAR, Claude. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. Tradução: Catarina Matos. Porto: Edições Aprofundamento, 1990.
- GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução Cristina Antunes, João Wanderlei Geraldi. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- _____. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- MARQUESIM, Dejanira Fontebasso. **A construção do ser professor e a capacitação docente**. 2003. 150 folhas. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2003.
- MARQUESIM, Dejanira Fontebasso; AFFONSO, Suselei B. Formação continuada de professores municipais: um olhar sobre a experiência de formação continuada de educadores de Campinas. In: **IV Congreso sobre Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado: La formación del profesorado en el marco de las políticas educativas de inclusión y de democratización - Problemas, prácticas y desafíos**. Buenos Aires, Argentina, 2014.
- MOLL, Jaqueline. Educação integral na perspectiva da reinvenção da escola: elementos para o debate brasileiro. In: **Salto para o Futuro: educação integral**, ano 18, boletim 13, p. 11-16, 2008.

_____. (Org.). **Os tempos da vida nos tempos da escola**: construindo possibilidades. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013

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

MOTA, E. De A. D. **Saberes e conhecimentos docentes**: experiências da formação e experiências da profissão. 2005. 276 folhas. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2005.

NÓVOA, A. et.al.(Org.). **Os professores e a sua formação**. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 13, jan./fev./mar./abr, 2000.

TITTON, Maria Beatriz Pauperio; PACHECO, Suzana Moreira. Educação Integral: a construção de novas relações no cotidiano. In: Jaqueline MOLL (et al.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012

VII

A IMPLANTAÇÃO DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPINAS

Daniel Carlos Estevão¹
Rosiley Aparecida Teixeira²

Este capítulo visa apresentar como, pautada na política educacional do Município de Campinas, no interior do Estado de São Paulo, a Escola de Educação Integral Professor Zeferino Vaz, localizada na Vila União, região Sudoeste da cidade, constrói o seu projeto de educação integral. Desse modo, evidencia o encontro entre o desejo político e pedagógico de uma escola pública e a vontade política de uma Secretaria Municipal de Educação (SME) em possibilitar a seus educandos/estudantes uma educação integral em tempo integral. Encontro esse que, com certeza, não se dá ou se deu sem conflitos e contradições, mas que se constituiu no que aqui podemos determinar como um bom encontro.

Fundada em 1994, a Escola Municipal Professor Zeferino Vaz, desde o início, apresenta-se comprometida com uma educação integral em tempo integral³, já que foi concebida como um CAIC (Centro de Atenção Integrada à Criança e ao Adolescente), programa do Governo Federal da época, cujo objetivo era prover a atenção à criança e ao adolescente, envolvendo a educação fundamental em tempo integral, programas de assistência à saúde, lazer e iniciação ao trabalho, entre outros.

¹Mestrando do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (Progepe) da Universidade Nove de Julho (Uninove). Especialista em Educação pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de São José do Rio Pardo, SP. Professor de História, pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de São José do Rio Pardo, e Pedagogo, pela Faculdade de Pinhais, PR. Orientador Pedagógico na Escola de Educação Integral Professor Zeferino Vaz, na Rede Municipal de Educação de Campinas.

²Doutora em Educação, História, Política, Sociedade pela PUC-SP. Mestre em educação e Pedagogia pela Universidade Federal do Mato Grosso. Professora do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade e do Curso de Pedagogia da Universidade Nove de Julho. Líder no Grupo de estudos e pesquisa: Infância e Formação: Estudos Contemporâneos.

³Embora não seja o foco discutir a relação existente entre educação e tempo, vale ressaltar que essas questões sempre estiveram em pauta, pois elas definem não só a forma escolar, mas diz do projeto educativo em pauta. No estado de São Paulo, as reformas educacionais estiverem, ao longo da história, divididas em maior ou menor tempo na escola. Em estudos realizados, foi possível evidenciar que em São Paulo, de 1889 a 1930, dentre as 11 reformas educacionais identificadas, o tempo e o espaço sempre estiveram em pauta, principalmente o tempo que encolhia ou aumentava, implicando assim em maior ou menor tempo para educação das crianças. Tais discussões passavam pelo tempo em que deveriam permanecer na escola, o tempo de duração da formação ou do curso oferecido a essas. A reforma Sampaio Doria foi um exemplo dessa discussão, pois foi, à época, extremamente criticada, uma vez que, dentre as muitas reduções propostas, estava a do horário escolar.

Com o fim do programa, a escola passou a funcionar em turnos e, a partir de 2014, voltou a oferecer educação em tempo integral, sendo uma das primeiras na Rede Municipal de Educação de Campinas (RMEC) a funcionar nessa modalidade de ensino, atendendo a alunos de 1º ao 9º ano do ensino fundamental, no horário das 8h às 16h20. Em 2017, conta com 690 alunos, dos quais 634 em tempo integral e 56 no período noturno, na modalidade de educação de jovens e adultos. A maioria destes alunos mora no entorno da escola e adjacências.

No ano de 2012, em sintonia com as discussões que aconteciam na RMEC, a respeito do oferecimento da modalidade de educação integral, os profissionais da Escola Professor Zeferino Vaz se manifestaram favoráveis à implantação, naquela unidade, da referida modalidade de ensino, e apresentaram sua proposta, que foi aceita pela SME.

Não houve a implantação logo no ano subsequente, ou seja, 2013, pois havia necessidade de tempo para se estudar o assunto. A participação dos profissionais da escola no debate sobre a implantação da nova modalidade se deu através de um grupo de estudos, composto por gestores, professores, representantes da comunidade e da SME. Enquanto as discussões aconteciam, a ampliação do tempo da jornada escolar acontecia, nas escolas municipais, por meio das ações do Programa Mais Educação, evidenciando-se, desse modo, um bom encontro.

Enquanto isso...

Em 2013, a SME⁴ começa a sistematizar sua proposta de educação integral. Duas publicações merecem destaque: o Comunicado SME/DEPE n.º 02, publicado no Diário Oficial do município de Campinas, de 7 de março de 2013, que definiu duas unidades que haviam demonstrado interesse no Programa de Educação Integral – as Escolas Municipais de Ensino Fundamental Professor Zeferino Vaz e Padre Francisco Silva⁵ – como piloto para a implantação da proposta de escola de educação integral no município de Campinas a partir do ano de 2014; a Portaria SME/FUMEC n.º 02, publicada no Diário Oficial do município de Campinas, de 7 de maio de 2013, que nomeou comissão composta por membros dessas escolas e representantes da SME,

⁴ A RMEC possui 247 escolas de ensino infantil e fundamental, das quais cinco oferecem a modalidade de educação integral em tempo integral, e inicia seus esforços no que concerne à implantação da educação integral no ano de 2011. De acordo com o documento do ano de 2014, intitulado *Projeto Piloto para a Escola de Educação Integral: Uma proposta em construção no município de Campinas*, foi por meio do Programa Mais Educação que a SME buscou reorganizar os tempos, espaços e currículos das escolas, na perspectiva de se oferecer educação integral aos estudantes da RMEC. (CAMPINAS, 2014).

⁵Uma vez que se tornaram escolas de educação integral, as Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) Zeferino Vaz e Padre Francisco Silva passaram a ser designadas Escolas de Educação Integral (EEI).

[...] com o objetivo de desenvolver estudos acerca das possibilidades de organização e funcionamento dos tempos, espaços, matrizes curriculares e jornadas que viabilizassem a implementação da escola de educação integral e garantissem a qualidade da educação oferecida. Esta Comissão iniciou seus trabalhos em 14 de maio de 2013, estabelecendo como princípio norteador a construção coletiva de estudos e propostas, envolvendo nas discussões todos os segmentos das comunidades escolares em que a proposta de Educação Integral seria inicialmente implantada (CAMPINAS, 2014, p. 5).

As discussões e estudos realizados pela Comissão resultaram num relatório que indicava as condições que seriam necessárias para a implantação das escolas de educação integral (EEI), e posteriormente um projeto-piloto no qual foram explicitadas as “[...] concepções de educação integral que deram base à proposta a ser adotada e os princípios que definiram a organização dos tempos, espaços, matrizes curriculares e jornadas, decorrentes dessa concepção” (CAMPINAS, 2014, p. 5). Pensou-se numa escola de educação integral que fosse além da ideia de simplesmente ampliar a jornada escolar, mediante oferecimento de oficinas e atividades recreativas ou esportivas, desvinculadas dos conteúdos curriculares.

Vislumbrou-se a prevalência de um trabalho interdisciplinar e a “[...] superação da fragmentação e do estreitamento curricular e da lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos delimitados rigidamente” (CAMPINAS, 2014, p. 8).

Sendo assim, estabeleceu-se a necessidade de desenvolvimento de um trabalho pedagógico, articulado e fortalecido “[...] pelo planejamento e pelo trabalho coletivo dos profissionais das escolas e por uma política de formação continuada no trabalho para as Escolas de Educação Integral” (CAMPINAS, 2014, p. 8).

O quadro comparativo a seguir evidencia como a SME entende as diferentes concepções de expansão do tempo de permanência das crianças na escola:

Quadro 1 – Concepção de aumento de tempo e educação integral na visão da SME

Aumento do tempo	Educação integral
Ampliação do tempo de permanência dos alunos com acréscimo de algumas disciplinas ou atividades complementares como dança, música, esporte ou mesmo reforço;	Reformulação da escola alterando e ampliando a oferta de conhecimentos articulados entre si e com a compreensão da realidade;

Continua

Quadro 1 – Concepção de aumento de tempo e educação integral na visão da SME

Conclusão

Aumento do tempo	Educação integral
Divisão em turnos – alunos pensando separadamente, de manhã aulas e à tarde atividades complementares;	Possibilidade de uma formação mais completa para o aluno enquanto ser humano e não apenas como estudante, conciliando os conteúdos didáticos com outros aspectos da vida;
Hiperescolarização: oferecer mais do mesmo;	Reorganização dos tempos, espaços e conteúdos para desenvolver os alunos de forma completa;
Forma de dar ocupação aos alunos.	Cuidado para promover um trabalho que persiga a formação e o desenvolvimento humano mais amplo e múltiplo possível.

Fonte: CAMPINAS, 2014, p. 8.

A análise do quadro nos remete a Cavaliere (1996, p. 147), segundo o qual “[...] o aumento do horário escolar é um elemento que coloca em pauta um tipo de mudança curricular que aponta em direção a uma prática de educação integral”, pois acredita que o caminho em direção a uma educação crítica e emancipadora para todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem é percorrido com mais facilidade a partir do desenvolvimento de uma educação integral em tempo integral.

O projeto-piloto apresentou, ainda, os princípios e objetivos pelos quais o programa de educação integral deveria pautar-se. Como princípios, estabeleceu a valorização da experiência extraescolar e postura investigativa dos alunos, a apropriação e produção de cultura, a articulação com o mundo do trabalho e a tematização das questões de classe, de gênero, de sexualidade e étnico-raciais. Os objetivos são: a promoção de um ensino fundamental de excelência, a conjugação da ampliação do tempo com a intensidade das ações educativas, a promoção de uma formação humana integral e o oferecimento, à comunidade escolar, de uma estrutura adequada e formação constante (CAMPINAS, 2014).

No que tange à dimensão pedagógica, o projeto-piloto estabeleceu que a proposta curricular da EEI deveria ser redimensionada e enriquecida com novos tempos e espaços e o oferecimento de maiores condições de permanência e sucesso escolar aos alunos, pressupondo matrizes curriculares com outra lógica na organização dos tempos, espaços e atribuições pedagógicas, além de uma equipe de profissionais pautada no trabalho coletivo e nos princí-

pios da participação e construção democrática dos processos pedagógicos e administrativos da escola.

O currículo deveria ser baseado nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 1996) e nas Diretrizes Curriculares da RMEC e seria construído levando-se em conta as especificidades de cada escola e ainda que “[...] os componentes curriculares e suas respectivas cargas horárias, deveriam ser articulados a outras possibilidades de trabalhos temáticos, ampliando assim a carga horária obrigatória” (CAMPINAS, 2014, p. 11).

O projeto-piloto estabeleceu, como elemento fundamental de articulação, a integração entre os diferentes componentes curriculares, os eixos de trabalho, ou seja, um conjunto de temas que orientariam o planejamento do trabalho na escola e atividades educativas diferenciadas. Os eixos seriam elaborados pelas equipes docentes de cada escola, em conjunto com os demais membros da comunidade escolar.

A EEI teria autonomia para organizar seu programa, porém deveria considerar algumas dimensões fundamentais como a “[...] integração entre diversos campos do conhecimento, a inclusão dos saberes da família e da comunidade e a historicidade do conhecimento” (CAMPINAS, 2014, p. 12) e alguns fundamentos deveriam ser contemplados na organização dos processos pedagógicos com os eixos de trabalho, entre eles, uma proposta de trabalho que integrasse as turmas de cada ciclo, planejamento coletivo e longitudinal de formação humana em cada eixo, turmas menores de alunos para o desenvolvimento dos trabalhos nos eixos e equipes multidisciplinares.

Em relação à formação continuada na EEI, o projeto previu a construção da autonomia pessoal e pedagógica dos docentes, por meio da reflexão crítica sobre as práticas e, ainda, valorização da experiência dos professores.

As matrizes curriculares das EEI se organizariam em torno da Base Curricular Nacional Comum e dos *eixos de trabalho* definidos em cada escola, e apresentariam carga horária equivalente (6 horas-aula) em todos e cada um dos componentes curriculares definidos pela RMEC, ou seja: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física, Artes e Língua Estrangeira, perfazendo um total de 40 horas, equivalentes a 45 horas-aula semanais.

O quadro 2 apresenta os eixos de trabalho e suas respectivas ementas, de uma das primeiras escolas selecionadas para o Programa de Educação Integral:

Quadro 2 – Eixos de trabalho e ementas da EEI “Professor Zeferino Vaz”⁶

	EIXOS	EMENTA
1	Trabalho e movimento estudantil	Acolhe e acompanha o aluno na vida escolar oferecendo-lhe condições para que assuma a responsabilidade por sua formação (orientação de estudo; grêmio estudantil; CPA; mobilidade urbana).
2	Leitura, criação e expressão	A importância da literatura no estudo da língua portuguesa. A linguagem como forma de expressão e de interação social (literatura; teatro; cinema; fotografia; grafite; música; cartas; novela).
3	Cultura e ciência	A natureza, o homem e as relações entre homem, o meio natural e social (tecnologias de comunicação e informação).
4	Direitos humanos	Temas, problemas e abordagens relativas aos direitos humanos (interação entre culturas; educação ambiental; relações étnico-raciais; democracia; justiça; fome; violência; cidadania; trabalho).
5	Corpo e movimento	Desenvolvimento e expressão corporal e sensorial da criança (Programa de Atividades Motoras Adaptadas; dança; esportes; atividades recreativas e lutas).
6	Língua e cultura	Comunicação intercultural. Cultura objetiva (literatura, música, ciência e arte) e cultura subjetiva (valores, crenças e uso da língua). Compreender como a cultura subjetiva está presente na competência comunicativa e na interação social.

Fonte: CAMPINAS, 2014, p. 15.

Quanto à atribuição das aulas, convencionou-se que seria realizada por ciclos⁶ e as equipes de cada ciclo se responsabilizariam pelo trabalho pedagógico para atingir os objetivos propostos, articulados aos eixos de trabalho.

⁶Atualmente, a EMEF “Zeferino Vaz” trabalha com apenas um eixo norteador, designado “Linguagens e suas conexões”. Através das diferentes linguagens, o eixo norteia a construção de vários projetos e subprojetos que se conectam o tempo todo.

⁶ As escolas da Rede Municipal de Educação de Campinas trabalham com quatro ciclos de aprendizagem, sendo: ciclo I (1º, 2º e 3º anos); ciclo II (4º e 5º anos), ciclo III (6º e 7º anos) e ciclo IV (8º e 9º anos).

Para se garantir as condições para a efetivação da escola de educação integral e proporcionar a ampliação do trabalho coletivo dos profissionais da escola para a realização das atividades de planejamentos e avaliações,

[...] se estabeleceu uma jornada docente com 60% do tempo destinado a interação com os alunos e 40% do tempo destinado ao planejamento, organização, reflexão e avaliação do trabalho pedagógico do professor e da escola como um todo (CAMPINAS, 2014, p. 16).

A jornada mencionada encontra-se prevista na Lei Complementar n.º 57, de 9 de janeiro de 2014, e estabelece 24 horas de dedicação ao trabalho diretamente com alunos e 16 horas de dedicação à organização do trabalho pedagógico, distribuídas em reuniões de trabalho, formação, atendimento individual a alunos e responsáveis, trabalho entre pares, para organização e planejamento das atividades dos diferentes ciclos.

Últimas palavras, mas o debate continua

As discussões realizadas na escola, envolvendo os diferentes segmentos da comunidade escolar, eram levadas por representantes a um outro grupo de estudos formado por representantes da SME e lá se apresentavam as propostas. Muitas destas não foram aceitas, como por exemplo a dupla docência ou a jornada de 20/40 h/a⁷, o que tornou o processo bastante conturbado e provocou ainda mais resistência por parte dos docentes.

No encerramento do ano letivo de 2013, havia uma proposta elaborada, que foi apresentada à SME pela comissão responsável pelos estudos relacionados ao tema, porém, uma situação indefinida, já que o projeto-piloto não havia sido publicado (a publicação ocorreu no Diário Oficial do Município de Campinas no dia 10 de março de 2014). Tal situação provocou grande ansiedade, já que a proposta era que começasse a implementação do programa no início do ano letivo de 2014, e a consequente saída de muitos professores que atuavam na escola.

Uma vez iniciada a implementação do programa, muitos foram os desafios enfrentados pela equipe escolar. Havia muita dificuldade em se colocar em prática o que estava contemplado no projeto-piloto, em especial, em se trabalhar com os eixos norteadores, que estavam atrelados aos componentes curriculares, por desconhecimento teórico e falta de experiência. Não se tinha clareza de como fazer a articulação entre eles.

Os professores novos que chegaram não haviam participado do processo de discussão, não tendo nenhum conhecimento do projeto de educação integral que se iniciava, além do agravante de o quadro docente estar in-

⁷ A jornada 20/40 h.a, compreenderia 20 horas aulas de trabalho diretamente com alunos e 20 horas de trabalho pedagógico de outra natureza, como, por exemplo, preparação de aulas, atendimento às famílias, formação etc. Na dupla docência, dois professores atuam concomitantemente em uma determinada aula.

completo, fazendo com que a escola de educação integral em tempo integral funcionasse, a princípio, em meio período.

Esse cenário só começou a adquirir contornos mais favoráveis a partir de 2015, com a apropriação por parte do grupo das premissas do projeto e com a chegada de uma nova equipe gestora que abraçou a causa do programa. Outro elemento fundamental foi a formação recebida neste momento, através de uma parceria com profissionais da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), contratados pela SME, que ajudaram a equipe a formatar melhor o projeto.

Evidencia-se que, dando voz aos sujeitos envolvidos no processo de (re)construção desta nova escola, a ideia de educação integral é vista como positiva, mas que há muito a ser revisto e complementado. O modelo ainda não atende plenamente as necessidades e expectativas dos alunos, que esperam atividades diferenciadas, dinâmicas, mas ressalta-se que há muita coisa interessante acontecendo na escola e há grande potencial para melhora.

Coelho (2009) mostra que nesse processo democrático, percebe-se, ainda, avanços e retrocessos, mas que, a partir do diálogo, da cooperação e solidariedade permanentes, surgem novas ideias, novos caminhos, novas perspectivas e encaminhamentos para as demandas que surgem a cada dia, pois, como nos diz Freire (1996, p. 64), “[...] é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente”.

As políticas de educação básica no Brasil, segundo Moll (2012), foram, ao longo do século XX, marcadas pela descontinuidade e, em função disso, tiveram seu amadurecimento prejudicado, impedindo uma universalização qualificada de todos os seus níveis e modalidades. Isto, porém, não impediu que as sementes plantadas pelos que sonharam e construíram experiências diferenciadas, legislações democráticas, que inspiraram e continuam inspirando iniciativas de educação integral em tempo integral, germinassem pelo país afora. A autora assevera que o sonho de uma escola de dia inteiro, de educação integral, que foi por, pelo menos, duas vezes adiado, com Anísio Teixeira e, posteriormente, com Darcy Ribeiro, ganha projeção no final da primeira década do século XXI, “[...] com todos os desafios de uma megapopulação na educação básica, em contextos sociais configurados por desigualdades, complexidades e diversidades” (MOLL, 2012, p. 28).

Moll ressalta também a importância do *Programa Mais Educação*, do Governo Federal no sentido de se caminhar na perspectiva da educação integral, referenciada nas Escolas-Parque de Anísio Teixeira e nos Centros Integrados de Educação Pública de Darcy Ribeiro. Observa que a desnaturalização da escola de turno, como única alternativa de funcionamento da escola, é um dos principais desafios para a efetivação de um projeto de educação integral. Outro desafio é ampliar o tempo de permanência dos alunos na escola, garantindo a qualidade desse tempo

[...] que, necessariamente, deverá constituir-se como um tempo reinventado, que compreendendo os ciclos, as linguagens, os desejos das infân-

cias e juventude, acolha, modifique assimetrias e esterilidades que ainda são encontradas na prática pedagógica escolar (MOLL, 2012, p. 28-29).

Concluimos que as opiniões a respeito de como a política pública de educação integral chegou à RMEC, convergem para um ponto em comum: os atores envolvidos desejavam essa nova modalidade de educação. A SME necessitava dar uma contrapartida aos recursos provenientes da União através do Programa Mais Educação, e atender à demanda legal de, gradativamente, aumentar o tempo de permanência das crianças na escola. A escola, por sua vez, sentia necessidade de se reinventar, de trilhar novos caminhos.

Neste processo vale destacar a importância da participação dos diferentes atores, pois é fato que

[...] muitas vezes se tende a tomar o Poder Público como única instância de formulação de política. É, contudo, “na correlação de forças entre os atores sociais das esferas do Estado – a sociedade política e civil – que se definem as formas de atuação prática, as ações governamentais e, por conseguinte, se trava o jogo das políticas sociais”. Assim sendo, estas precisam ser compreendidas em “sua complexidade e mutação”. (VIEIRA; ALBUQUERQUE, 2002, p.57).

Como vimos, no caso do município de Campinas, o poder público estabeleceu uma agenda para a implantação da educação integral em tempo integral e propiciou a participação dos diferentes atores no processo. Gadotti (2009) nos lembra que a efetivação do tempo integral só ocorre quando não é imposto, quando é uma opção voluntária da escola. A comunidade escolar deve participar de todas as fases de discussão da nova política e acompanhar seu desenvolvimento.

No ano de 2015, mais três escolas da Rede Municipal passaram a oferecer a modalidade de educação em tempo integral. São elas: EEI Raul Pila, EEI João Alves dos Santos, que atendem alunos do 1º ao 9º ano e EEI Padre Avelino Canaza, com público do 1º ao 5º ano, totalizando cinco unidades de educação integral na RMEC, o que representa cerca de apenas 2% da rede.

Campinas está diante de uma grande oportunidade e deve investir na ampliação da oferta da educação integral, pois, como defende Moll (2009), “[...] a ampliação da jornada, na perspectiva da educação integral, auxilia as instituições educacionais a repensar suas práticas e procedimentos”, e ainda, conforme mostra Gadotti (2009), para que ocorra a integração do currículo escolar à sustentabilidade ambiental, aos direitos humanos, ao respeito e à valorização das diferenças, é necessário tempo e, também, a união entre escolas e sociedades.

Referências

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CAMPINAS. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos:** um processo contínuo de reflexão e ação. v. I e II. Campinas: SME, 2011.

_____. **Prefeitura Municipal.** Disponível em: <<http://www.campinas.sp.gov.br/>>. Acesso em: 17 jul. 2017.

_____. **Projeto Piloto para a escola de educação integral:** uma proposta em construção no município de Campinas. Campinas: SME, 2014.

CAVALIERE, Ana Maria. **Escola de Educação Integral:** em direção a uma educação escolar multidimensional. 1996. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.

COELHO, Lígia Martha. **Educação Integral em tempo Integral:** estudos e experiências em processo. Petrópolis: DP et Alii, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil:** Inovações em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

MOLL, Jaqueline. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil:** direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

VIEIRA, Sofia Lerche; ALBUQUERQUE, Maria Glaucia Menezes. **Política e planejamento educacional.** 3. ed. rev. e mod. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002.

VIII

EDUCAÇÃO PROCESSO HUMANIZADOR DO SER INTEGRAL: CORPO, CONHECIMENTO, ESPIRITUALIDADE, SOCIABILIDADE, EXPRESSÃO, POLÍTICA, CULTURA E ARTE. SENÃO: É ESCOLARIZAÇÃO!

Elaine Cristina Vieira Ferraz¹

Vinhedo, cidade maravilhosa do interior de São Paulo, com aproximadamente 70 mil habitantes, que me acolheu há 26 anos.

A cidade tem dois grandes polos, o Centro que agrega todos os bairros mais antigos da cidade e suas famílias tradicionais, condomínios, o Parque Municipal, a Represa, a Matriz, a Prefeitura, a Delegacia e a primeira escola municipalizada de Ensino Fundamental II, a Escola Municipal Integração.

Com a Municipalização, em 1998, Vinhedo oferecia a Educação Infantil do município, o Ensino Fundamental I nas escolas estaduais agora municipalizadas e o Ensino Fundamental II na escola municipal Integração. Nesta mesma escola, no período noturno funcionava o CMES, o Centro Municipal de Ensino Supletivo.

O Ensino Médio é garantido pelas três Escolas Estaduais, duas em pontos distintos da região central e uma, na região da Capela, segundo grande polo do município.

A Capela contempla algumas famílias tradicionais e muitas migradas de outras regiões de São Paulo e mesmo de outros Estados. Região mais nova no crescimento da cidade, assim chamada porque era onde ficava a Capela da Rocinha, onde eram celebradas as missas na época da formação da cidade há 68 anos. Rocinha, como era chamado Vinhedo, antes de tornar-se município em 1949. No ano seguinte, realizou-se a primeira Festa da Uva, evento tradicional da cidade desde então.

Quase metade da população vinhedense reside na região da Capela. Nela encontram-se alguns condomínios, o Campo de Futebol, o Distrito Industrial e a saída para a Anhanguera.

Em 2001 foi inaugurada a segunda grande escola de Ensino Fundamental II, Escola Municipal Professor André Franco Montoro. Esta escola no bairro da Capela precisou convencer que oferecia a mesma qualidade de ensino que a escola central. E assim foi feito!

Tenho muito orgulho de ter escrito, junto com muitas pessoas esta história. Eu me emociono quando recordo da conversa com pais e alunos, dos compromissos firmados, dos poucos alunos matriculados no primeiro ano de funcionamento. Esta escola se tornou a maior de Vinhedo, chegando a atender

¹ Mestranda e membro do Grupo de Pesquisa de Políticas, Educação e Sociedade GPPES) na Faculdade de Educação/Unicamp. Discute o tema da educação integral. Gerente da EJA na Secretaria de Educação de Vinhedo e Coordenadora Municipal de Educação Integral do município de Vinhedo. Presidente do Comitê Metropolitano de Educação Integral da Região Metropolitana de Campinas/SP.

1136 alunos. Nos períodos da manhã e da tarde, o ensino fundamental II regular e, no período noturno, o Ensino Supletivo, hoje Educação e Jovens e Adultos; com fundamental I, fundamental II e ensino médio!

Minha efetivação como professora da rede municipal de Vinhedo se deu no ano da inauguração do Franco. Lecionava Língua Portuguesa para as 5^{as} séries e 8^{as} séries, quando do ensino de 8 anos. As 5^{as} séries assumia por ter formação no Magistério e gostar de trabalhar neste período escolar de transição e, assumia as 8^{as} séries, pois seria eu a professora destes alunos no 1º Colegial, hoje Ensino Médio, na escola estadual, onde eu também era efetiva. Meu ingresso nas escolas do Estado se deu em 1986, ainda em Campinas, município onde nasci.

Foi um período muito gratificante!

Entender a comunidade, estar próxima das famílias e acompanhar os educandos por sua trajetória escolar!

Vivo, defendo e acredito na Educação há mais de 30 anos!!! Uma escola apaixonada e apaixonante de uma vida!

O destino muito caprichoso entrelaçou minha vida profissional, educacional com a vida pulsante da escola da Capela!

Lecionei no Franco Montoro por vários anos, fui Coordenadora Pedagógica e Vice-diretora.

O rumo da vida mudou o leme, fui trabalhar como Coordenadora Pedagógica numa escola de Ensino Fundamental I, na parte central da cidade. Depois de três anos, assumi a direção desta escola! Experiências que Deus nos permite viver para nos preparar e nos humanizar no exercício do magistério!

Estando tudo organizado para o início do ano letivo de 2010, fui convidada, de maneira irrecusável e incontestável, a voltar para o Franco Montoro, agora na direção da escola.

Grande desafio! A escola com três períodos de funcionamento, mais de 1000 alunos, quase 100 funcionários!

Mas como educadora, desafios, os temos todos os dias... Voltei para trabalhar com antigos colegas que permaneceram efetivos na escola sede. Re-ver a comunidade, os alunos!!

O começo foi com reforma na unidade escolar, a administração municipal estava promovendo pequenos reparos e a pintura do prédio. Conseguimos junto com o Conselho de Escola e a APM, ampliação da sala dos professores, ampliação do banheiro feminino das professoras e azulejamos todo o corredor interno onde ficavam as salas de aula. Foram trocadas torneiras, fechaduras, vidros quebrados, pintado o chão do pátio, colocadas câmaras de segurança! A escola ficou um brinco!! Um lugar agradável de estar, como todos mereciam que estivessem!!

No final de 2012, fomos notificados que, pelo fato do baixo índice do Ideb em 2009, a escola fora contemplada com o Programa Mais Educação.

Primeiro o receio do novo, um valor razoável de dinheiro na conta da Associação de Pais e Mestres da escola, sem qualquer informação ou conheci-

mento das propostas ou possíveis ações do Programa que pretendia induzir ao exercício da escola de tempo integral.

Um grande parceiro foi o Comitê Metropolitano de Educação Integral da RMC, que já vinha assessorando as escolas de Campinas na efetivação do Programa Mais Educação desde 2009.

Com esclarecimentos sobre o cadastro dos alunos, o regramento do uso da verba, em março de 2013, a Escola Municipal Professor André Franco Montoro foi a primeira do município de Vinhedo a oferecer atividades de contra turno para os alunos.

Em 2014, a Escola Municipal Rural Abel Maria Torres também começou a participar do Programa e, em 2015, todas as 14 escolas do Ensino Fundamental de Vinhedo ofereciam atividades de contra turno, subsidiadas pelo FNDE/Educação Integral.

Paulatinamente, também foram sendo construídas parcerias da Secretaria Municipal de Educação com as Secretarias de Esporte e de Cultura, com o objetivo de ampliar a oferta de atividades diversificadas para a formação integral dos estudantes.

Hoje em Vinhedo, há a oferta para todos os educandos matriculados nas escolas de Ensino Fundamental de atividades no contra turno, no espaço das escolas, dos Centros Esportivos e Centros Culturais. Há oferta de atividades relacionadas ao conhecimento de Língua Portuguesa e Matemática através de grupos de estudos para alunos com dificuldades, e para alunos avançados, há aulas para preparação do Vestibulinho para cursos técnicos, há oficinas de teatro, fanfarra, leitura, história em quadrinhos, dança, flauta, várias modalidades esportivas como tae-kwon-do, vôlei, basquete, judô, karatê, futebol, natação, visando promover atividades coletivas com respeito e buscando a inclusão de todos, como nas atividades das comunicações, da cultura e das artes. Há o alinhavo com a parceria da Promoção Social, através das Organizações Sociais, que acolhem nossos alunos no contra turno.

A Educação, para sê-lo, precisa de um movimento democrático, participativo e responsável, que ultrapassa qualquer muro. Ultrapassa os muros da escolarização e da municipalidade.

Quando do começo do Programa Mais Educação na Escola Municipal Professor André Franco Montoro em 2013, apresentou-se um rapaz, educador social, que trouxe um Projeto de Fanfarra para desenvolver com os estudantes. Ele trabalharia o sopro e seu amigo, trabalharia a percussão. Era uma proposta musical. Trabalhar música e seu poder de encantamento e sonhos junto dos estudantes do Franco.

Parecia fantástico! Contudo, o senso de humor dos anjinhos que trouxeram até nós os educadores sociais, era tão fantástico quanto a proposta! Tínhamos a cultura de fanfarra com as batidas para Sete de Setembro, não havia instrumentos condizentes com o estudo de música, os instrumentos eram caros e não havia recurso de capital suficiente para aquisição, até então não tínhamos alunos interessados e nem local para os ensaios... Ou seja!?

Mas que nada, os educadores sociais tinham uma vasta experiência de sucesso com os estudantes de uma escola municipal de Campinas, a EMEF/EJA Maria Pavanatti Fávaro. Trouxeram a esperança que se fundiu ao objetivo maior, que era oferecer aos meninos e meninas uma perspectiva de escolha por opção e não pela falta dela!

Costumamos dizer que foi uma parceria metropolitana! As duas escolas se entrelaçaram! Os educadores sociais traziam alguns alunos de Campinas para ensaiar com os nossos alunos, houve empréstimo de instrumentos e de compartilhar de juventude!

Aos poucos fomos adquirindo instrumentos musicais, os ensaios eram no pátio, na sombra da horta, nos intervalos de uso da quadra! Podiam acontecer no período da manhã, da tarde, da noite... Aos sábados! No Franco ou no Pavanatti!

A postura da direção da Escola Municipal de Campinas me ensinou o que de fato e de direito é o exercício do público: é o uso do patrimônio de todos por todos, com corresponsabilidade e ética, para um bem comum!

Aconteceu uma primeira apresentação, tímida, no final do ano, na quadra do Franco, apresentaram separados, os alunos do Franco, do Pavanatti e de uma terceira escola, também de Campinas... E qual emoção, quando todas tocaram juntas!

Naquele momento, vendo a alegria e satisfação de todos os alunos juntos, da generosidade entre eles, da responsabilidade compartilhada, de olhos brilhando de alguns que eram mesmo alunos, *sem luz*; compreendemos que era preciso diversificar para incluir e educar.

A cada apresentação, se era em Campinas, todos vestiam o uniforme do Pavanatti e, se era em Vinhedo, vestiam o uniforme do Franco! Sem rivalidades... Só parceria!

Com o Programa se estendendo para todas as escolas do município de Vinhedo, alunos de mais 04 escolas começaram a participar das aulas da Fanfarra da Capela!

Hoje são mais de 100 integrantes, democraticamente, participam alunos de 05 escolas municipais da Capela, ex-alunos que agora são de escolas estaduais e que permanecem na Fanfarra e alunos do Pavanatti. Continua a proposta do uso público e responsável dos instrumentos e a parceria das famílias junto às iniciativas de apresentações públicas e participação em concursos!

Mais até, do que a influência positiva gerada no processo do ensino escolarizado, devido à sensação de pertencimento e da valorização da autoestima, os meninos e meninas aprenderam a conviver socialmente, vivenciaram respeito, responsabilidade, harmonia, dificuldades, vitórias, entenderam que seus direitos vêm abraçados a seus deveres! A educação, quando o é de fato, humaniza e possibilita a formação de cidadãos éticos, felizes e amorosos!

A Educação é um processo diário, intermitente e de toda uma vida! Ter acesso ao Conhecimento é fundamental e valioso! Refletir sobre ele é magnífico... Mas transpassá-lo na vida é insofismavelmente necessário e liber-

tário. Paulo Freire, visionário, já preconizava que a leitura do mundo acontece antes da leitura da palavra.

A integralidade do corpo, da mente, do emocional e do espiritual se faz por completo no nosso educando e no nosso educador! Considerar Educação como um processo integral é considerar esta integralidade, tanto do “aprendente” quanto do “ensinante”!! Porque o educador e o educando são seres integrais no processo do aprender-ensinar e ensinar- aprender. Educar e educar-se são um processo único e transpassado, é vida vivida e compartilhada!

A Educação não é um movimento privado, pontual e desfragmentado, inverso disso, é um movimento amplo, agregador, imensurável e que reverbera socialmente!

Por isso que ela inebria, apaixona e faz com que pessoas como nós, dediquemos nossas vidas pela vigência da Educação na vida da escola e na escola da vida! No direito dos livros e no Livro dos Direitos! No humano do ser e no ser do humano!

IX

EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA NO MUNICÍPIO DE ARARAS

Aline Andrade¹

Este artigo parte do decorrente embaraço entre os significados de Educação Integral e Educação em Tempo Integral, pois é muito comum a utilização da expressão de um ser usada para o outro e diante disso, o nosso objetivo é esclarecer o real sentido dos dois termos. Por essa razão, a pesquisa realizou uma breve análise entre diferentes concepções de Educação Integral tais como a do Anarquismo e posteriormente como foi originada a educação trazida por Anísio Teixeira no Brasil no século XX, para somente em seguida, chegar ao Programa Mais Educação (PME), trazendo como objeto de estudo e de experiência, o município de Araras/SP considerado modelo pelo Programa. A Educação Integral, em sua essência, provoca o desenvolvimento pleno e crítico do homem, tratando da sua formação quanto ao físico e a mente como um todo, enquanto a Educação em Tempo Integral compreende a jornada escolar, isto é, corresponde ao período de permanência do estudante dentro da escola. No cenário contemporâneo, a sociedade capitalista impõe ao homem, uma formação no que se refere a manutenção da ordem e da hierarquia estabelecida e para isso, a proposta de educação capitalista desperta características como a competitividade; a ambição; a ilusão de crescimento profissional, logo, financeiro; e dessa maneira, o homem se torna produto social pelo processo educacional em que está inserido, o qual participa desde criança, fazendo do pequeno ser, alienado já as etapas e as condições de vida proporcionados a ele, ou seja, o objetivo da educação capitalista atual é fazer do homem preparado para a sua inserção no mercado de trabalho. Em virtude disso, a proposta do artigo é proporcionar uma visão mais ampla em como o conceito de Educação Integral sofreu alterações em diferentes momentos da história, possibilitando desse modo, um maior entendimento no que se diz respeito ao tipo de educação ofertada nos dias de hoje no Brasil.

A educação libertária e a sua relação com a educação integral

A educação libertária surgiu da preocupação dos anarquistas em relação a educação dada e imposta pela sociedade capitalista, cujo objetivo era (é) refletir seus interesses. Para eles, tanto a educação formal oferecida pela escola, quanto a informal realizada no contexto social e dada culturalmente – como teatro, peça musical, entre outros – eram importantes de serem analisadas, afinal eram vistas como meio transformador de toda uma sociedade.

¹Graduanda do curso de Pedagogia pela Faculdade de Educação/UNICAMP.

Na perspectiva anarquista, a educação pode ser revolucionária, mas isso somente poderia acontecer quando ficasse claro para o povo, a prática de dominação exercida pela burguesia e servir-se da educação como instrumento para denunciar as diferenças presentes na sociedade, desse modo, passaria a existir uma população consciente, no sentido de entender o processo capitalista e se fazer necessário uma mobilização social frente às injustiças escondidas e infiltradas no sistema. Frente a isso, Gallo advoga "Trata-se de educar um homem comprometido não com a manutenção da sociedade de exploração, mas sim com o engajamento na luta e na construção de uma nova sociedade." (GALLO, 2007, p. 25)

A escola contemporânea reflete as concepções de mundo capitalista, das quais lhes representam e compreendem os seus interesses e isso trás um ponto alarmante, quando o Estado utiliza-se da instituição escola para fazer valer as regras, os deveres e os conhecimentos preestabelecidos, isto é, desse modo o indivíduo não tem identidade, com suas características e suas particularidades próprias, mas sim torna-se um produto social - como aponta Bakunin ao definir o homem - frente a educação que lhe é fornecida.

Diante da exploração exercida na classe trabalhadora, surge então a educação libertária contrária a proposta de educação capitalista, no âmbito de sua fundamentação trazer a essência de educação integral, uma vez que a educação libertária tem em sua estrutura os princípios dessa concepção. À vista disto, o anarquista Robin pontua que a educação integral surgiu da inspiração real dos direitos humanos, ao que diz respeito à igualdade, na qual todo indivíduo possui o direito igual de nascer, crescer e desenvolver todas as suas competências, tanto as intelectuais quanto as físicas e de acordo com o anarquista, é isto que conceitua a educação integral.

O princípio de igualdade, no contexto político, refere-se a um direito quanto ao desenvolvimento pleno do indivíduo. Nessa perspectiva, a educação integral deve atuar como agente transformador, educando o homem para fazê-lo consciente do meio em que vive, explorando o seu intelectual, o seu físico e transformando-o em um ser crítico, ou seja, desenvolver sua plenitude ao proporcionar a liberdade como um elemento central, pois deve ser trabalhado a individualidade diante ao coletivo, a moral e o social.

De acordo com a educação libertária, o uso da mecanização escolar da sociedade capitalista não cabe dentro da concepção de educação anarquista, porque sua finalidade está voltada para a liberdade do homem de acordo com a sua vontade, trata-se de trabalhar em diferentes campos: o corpo, a mente e o coração do homem, como é destacado por Ferrer y Guardia.

Em decorrência disso, Gallo discute a proposta de Proudhon sobre a educação politécnica, na qual trabalha o potencial do homem quanto a sua formação técnica e cultural, assim como busca desenvolver a moral, o cérebro e o físico. Para mais, identifica Bakunin como o autor responsável de tornar a Educação Integral mais atual, no sentido da sua concepção mais completa e dessa forma, Gallo destaca o conceito de homem desenvolvido por Bakunin.

Para ele o homem é um produto social e não natural. É a sociedade que molda o homem, segundo suas necessidades, através da educação. E se a sociedade é desigual, os homens serão todos diferentes e viverão na desigualdade e na injustiça, não por um problema de aptidões, mas sim propriamente por uma questão de oportunidade... Se a desigualdade é natural, estamos presos a ela, mas se é social, podemos transformar a sociedade. (GALLO, 2007, p. 39).

Para isso acontecer, é necessário o homem entender e compreender o meio em que vive, reconhecer e orientar-se mediante as situações que lhes são impostas no decorrer da vida. Posto assim, com o indivíduo tendo o conhecimento do funcionamento da sociedade em que está inserido e das leis, logo poderá existir e iniciar o processo de uma nova ordem, baseada numa concepção humana atrelada aos princípios de igualdade, liberdade e justiça.

A revolução direcionada pela educação libertária deve servir, portanto, para fazer o homem consciente e com o objetivo de incorporar e fundamentar a liberdade, o corpo e a mente em uma formação plena, pois somente assim poderá desconstruir, gradativamente, a sociedade atual e dar aos poucos, aspectos para uma nova.

A chegada da educação integral no Brasil

De acordo com Cavaliere, a educação integral no Brasil iniciou-se nos anos 20 e 30 do século XX, por intermédio do liberal Anísio Teixeira, através da sua construção técnica e teórica em relação a maximização das tarefas e da força da escola. Nessa época, a corrente liberal tinha a visão de reformular a estrutura social, tendo como base a democracia, e isto só seria possível de acontecer, através da cooperação e do envolvimento do indivíduo.

A nova concepção de educação no início desse século foi baseada em estudos feitos por Teixeira no projeto do estadunidense John Dewey, foram feitas viagens para conhecer o pragmatismo norte americano, fundamentado numa educação escolar ampliada. Segundo Cavaliere, a concepção de Dewey originada do sistema Platoon, trouxe a possibilidade de reconstruir a escola brasileira de uma maneira progressiva, ampliada e diversificada.

A partir desses estudos, a educação integral passou a adquirir consistência em sua teoria no país e na primeira metade do século XX, o Estado reconhece o dinheiro à educação para todo cidadão, sendo ela, pública e reconhecida como função social.

Para Anísio Teixeira, a educação produz a sociedade e a escola se tornou necessária para a família com o crescimento urbano e industrial no país, pois a escola passou a assumir os deveres e as responsabilidades que antes eram exclusivos do lar, por essa razão, a escola brasileira passa a oferecer não apenas condições de ensino, mas sim de vida. A educação passa a ser o caminho a ser percorrido moralmente e socialmente pelo indivíduo. É através dela que o homem se constrói.

A escola deve ensinar a todos viver melhor, a ter a casa mais cuidada e mais higiênica; a dar às tarefas mais atenção, mais meticulosidade, mais esforço e maior eficiência; a manter padrões mais razoáveis de vida familiar e social; a promover o progresso individual, através dos cuidados de higiene e os hábitos de leitura e estudo, indagação e crítica, meditação e conhecimento. (TEIXEIRA, p.82).

A proposta de escola de Anísio consistia na oferta em tempo integral, sendo comum e pública ligada ao trabalho e ao teórico-prático, ou seja, o estudante estaria na escola presente em dois turnos: no primeiro, no prédio normal para a realização das atividades teóricas; e no segundo, na 'escola parque', cujo espaço era destinado a jogos, recreação, teatro, artes, biblioteca, etc. Os estudos e a posição quanto a escola de Teixeira, foram discutidos em 1961, na LDB.

O Plano Nacional de Educação, dela decorrente, elaborado pelo Conselho Federal de Educação e aprovado em 1962, tinha entre suas metas qualitativas e instauração do dia completo para as últimas séries de ensino primário (ampliando então para seis anos). As quintas e sextas séries deveriam incluir em seu programa o ensino das artes e industriais. O mesmo plano propunha ainda, para o ensino médio, o estudo dirigido e a extensão do dia letivo para seis horas de atividades, compreendendo estudo e práticas educativas. O ensino superior deveria contar com pelo 30% de alunos e professores de tempo integral. (CAVALIERE, 2010, p. 257).

A construção do projeto de educação em tempo integral no Brasil por Anísio Teixeira, foi estruturado para ajustar o indivíduo à sociedade, ao que se refere no aspecto moral, enquanto no sentido político é fornecer acesso igualitário de ensino, independente da classe social. A escola neste projeto é o meio para tornar isso possível.

À frente da importância de Teixeira, Chaves destaca a sua influência no que diz respeito a concepção de educação integral ofertada atualmente no Brasil "A educação integral promovida por Anísio Teixeira no Rio de Janeiro, nos anos 30, sem sombra de dúvida inspira a educação integral nos dias de hoje" (CHAVES, p. 58).

Após a colocação de Chaves sobre a influência de Anísio na educação brasileira, a partir de agora o artigo retrata o Programa Mais Educação, como exemplo do molde trazido pelo liberal no século passado.

A organização do programa mais educação no município de Araras

De acordo com o Ministério da Educação, desde 2007, o Brasil promove a educação integral através do Programa Mais Educação (PME). A estratégia do Programa está em ampliar a jornada escolar em no mínimo sete horas diárias, compreendendo assim, trinta e cinco horas semanais nas escolas públicas de todo Brasil. O principal objetivo do Programa em seu discurso é promover a educação baseada na construção de alternativas educacionais rela-

cionadas às experiências de vida e ao mundo dos estudantes, além disso, busca associar profissionais da área de educação com os de diferentes campos para juntos complementarem-se.

Mediante a proporção e a importância do Programa Mais Educação no Brasil, a pesquisa analisou sua organização e sua concepção de educação em um dos municípios considerado modelo pelo Programa: Araras. É importante ressaltar que a experiência do estudo dessa pesquisa, partiu desde o surgimento do Programa na cidade até o ano de 2017.

O município de Araras, localizado no interior de São Paulo, participa do PME desde 2010. Atualmente conta com quinze escolas públicas de Ensino Fundamental e todas são participantes do Programa.

O Programa Mais Educação oferece recursos financeiros às unidades escolares cadastradas e o repasse do dinheiro é feito diretamente na conta bancária da escola, o valor varia conforme a quantidade de estudantes cadastrados no Programa, em concordância ao ano anterior do Censo Escolar. Segundo o MEC, a sua operação é realizada

Pela Secretaria de Educação Básica (SEB), por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e destinado às escolas públicas do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2011).

Na cidade de Araras, a verba disponibilizada pelo PDDE para as escolas até 2015 foi feita compreendendo todo o ano, de janeiro a dezembro, porém a partir do ano de 2016, o repasse passou a acontecer pelo período de oito meses, de março a novembro, com a justificativa de redução de gastos. O repasse do dinheiro para escola até 2015, acontecia semestralmente e sempre era depositado diretamente na conta bancária da unidade escolar, posteriormente, com início em 2016 a verba foi distribuída a princípio com 60% do valor total e depois foram dados os 40% restantes.

Os recursos financeiros dados pelo Programa Mais Educação tinha como finalidade “fazer acontecer” o Programa, em conformidade a sua proposta, isto é, devem ser realizadas atividades que promovam a interação de toda a comunidade escolar – escola, estudante, direção, corpo docente e família - assim como a autonomia da criança e do adolescente, além de incentivar conhecimentos de diferentes esferas ao aluno, e além disso, deve ser direcionado uma capacitação para a gestão local.

A Programa Mais Educação propõe atividades através de diversos macrocampos, de acordo com o tipo de escola: rural ou urbana, pois busca compreender a região da escola em sua totalidade, por isso existe essa diferença. As atividades promovidas pelo Programa, tem como objetivo alcançar a realidade local da escolar e conta como suporte para isso o PDDE Interativo, um site que toda escolar participante do Programa possui acesso e uma das ferramentas disponíveis para identificar o quadro real de determinada região, para a partir disso, planejar melhorias no ensino voltadas as necessidades encontradas. A respeito disso, o município de Araras utiliza o PDDE Interativo

e também promove em cada escola uma entrevista com toda comunidade escolar, cuja finalidade é identificar quais atividades possuem maior procura e interesse na região, e assim feito, são escolhidas as atividades por unidade escolar. É importante dizer, que a escola possui autonomia em direcionar e escolher as atividades que serão contadas no ano letivo.

Ainda referente às atividades do Programa, é importante dizer que existe um macrocampo obrigatório, independente do tipo de escola: o Acompanhamento Pedagógico, no qual oferece reforço escolar em Letramento (Português) e Matemática, sua carga horária é superior às demais atividades, devendo ter entre cinco e sete horas semanais no contra turno escolar. Na cidade de Araras, o Acompanhamento Pedagógico é realizado em sete horas semanais e as oito horas faltantes do turno contrário escolar, existem diferentes atividades em cada escola, como as de judô, yoga, coral, teatro e dança.

Em relação ao corpo profissional do Programa Mais Educação, o trabalho feito é principalmente voltado para o voluntariado. Os cargos necessários em um município para o PME acontecer são: um coordenador geral, responsável por todas as unidades escolares do Programa na cidade; um professor orientador por unidade escolar participante, o qual tem a responsabilidade de acompanhar o Programa na escola em que atua; e osicineiros, responsáveis pelas atividades do PME no contra turno escolar; vale lembrar também da importância do diretor da escola, pois o setor financeiro está sob a sua responsabilidade. Os oficineiros são os voluntários do Programa Mais Educação, para exercer a função não é necessário ser graduado na área de educação ou em qualquer outra área, o cargo de oficineiro pode ser ocupado por um professor aposentado, um estudante de graduação do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), uma pessoa da comunidade que possui alguma habilidade para realizar uma atividade. No município de Araras, é realizado um processo seletivo para a escolha dos oficineiros, os currículos são deixados na Secretaria Municipal e então os interessados passam pela seleção. A ajuda de custo disponibilizada pelo Programa aos oficineiros é feita mensalmente pela própria unidade escolar, uma vez que os recursos financeiros são depositados integralmente na conta corrente da escola, cabe ao diretor o repasse da verba, devendo ser R\$ 80,00 por turma, caso seja uma escola urbana; e R\$ 120,00 por turma, caso seja uma escola rural.

Considerações finais

Ao se deparar com os documentos oficiais estudados do Programa Mais Educação, percebeu-se a confusão existente ao tratar do tipo de educação ofertada, sendo ora Integral, ora Em Tempo Integral, pois ambos os termos eram expressados em diferentes ou em mesmas instâncias. E isto se faz efetivo e vulgarmente tratado no discurso, ao tratar e proferir o alcance da Educação Integral no território brasileiro através do Programa.

No município de Araras isso também acontece e como exemplo dessa ocorrência, trouxemos o depoimento de Marli Naitzel, diretora da escola

EMEF Professor João Poletti, no vídeo realizado pela UNESCO para representar essa situação, assim como a força da cidade enquanto modelo da proposta de educação ofertada pelo Programa. “A educação integral, eu vejo assim, que é [...] Foi um achado realmente, que tava precisando muito. A gente consegue é [...] Outros resultados que a gente não conseguiria senão fosse integral.” (NAITZEL, 2013)

A partir dessa fala, nota-se que o emprego da palavra “integral” está no sentido de tempo e não na essência de sua concepção, pois Naitzel entende que somente com mais tempo existe a possibilidade de realizar atividades dos macrocampos dispostos do Programa Mais Educação. A distorção do termo presente no município de Araras é reflexo da também existente do PME, porque o tipo de educação tratada pela diretora se refere a uma Educação em Tempo Integral.

A partir disso, vale-se questionar qual o tipo de educação ofertada pelo Programa. Na dúvida em qual termo ser o mais apropriado em se utilizar quanto a educação fornecida pelo PME, torna-se fundamental reportar o “Projeto de Vida”, atividade proposta do Programa Mais Educação, direcionada para jovens entre 15 e 17 anos, que por algum motivo se afastaram da escola e sofrem defasagem escolar. Essa atividade traz ao jovem a possibilidade do seu retorno a sociedade, com o objetivo de fazer com que esse estudante se sinta pertencente ao mundo a sua volta e com chances de seu ingresso no mercado de trabalho.

Espera-se que tais atividades permitam aos jovens nessa faixa etária lançar um olhar sobre suas trajetórias escolares, planejando e executando propostas de caráter investigativo e de organização de ações que lhes assegurem o prosseguimento de seus estudos e a realização de aproximações com o mundo do trabalho. (BRASIL, 2014).

A educação ofertada pelo Programa Mais Educação tem ênfase no tempo de permanência do estudante na escola; no reforço escolar, uma vez que o maior período de tempo e espaço do aluno, é tido dele sentado em uma cadeira dentro de uma sala de aula - considerando o seu tempo total dentro da escola, o turno com a proposta da execução do currículo teórico e no contra turno, em, pelo menos, metade do tempo direcionado a atividade de Acompanhamento Pedagógico -; no mercado de trabalho, porque as diferenças entre os macrocampos das escolas urbanas e rurais, proporcionam ao estudante o conhecimento do espaço que está a sua volta, como por exemplo: a agroecologia para o aluno do campo e a tecnologia para o aluno urbano, além do “Projeto de Vida” citado anteriormente que tem como principal finalidade a inserção do jovem na sociedade através do seu alcance do mercado de trabalho. Uma educação orientada e focada nesses objetivos, parece distante da concepção trazida inicialmente pelos anarquistas, a qual busca a liberdade do ser humano, desenvolvendo plenamente suas competências físicas e intelectuais.

Agora, em relação ao trabalho voluntariado ofertado pelo Programa e também presente na cidade de Araras, ele reproduz o cenário desanimador dos profissionais da área de educação, no qual está cada dia mais crítico e o Programa Mais Educação dado a sua proporção e importância no país, contribui ainda mais para este quadro negativo, desencorajador, além de contribuir no desenvolvimento da aversão a profissão, pois cada vez mais, pessoas sem formação teórica e sem técnica, estão ocupando lugares que deveriam ser de profissionais da educação. A proposta do Programa em unir conhecimentos de profissionais da área de educação com as demais, não existe, é ilusória. Esse contexto reflete o processo de dominação praticado na sociedade, porque o indivíduo não sabe e não conhece o processo em que está inserido desde o seu nascimento, e claramente o homem busca apenas o que lhe foi dito e dado enquanto educação: um emprego no mercado de trabalho.

A partir de 2017, o PME sofre alteração e passa a ser conhecido como Programa Novo Mais Educação, além da mudança nominal, existem diferenças ainda mais graves em relação a proposta do Programa anterior. O motivo para uma nova reformulação ter acontecido foi pelo

Fato de o Brasil não ter alcançado a meta estabelecida pelo IDEB e o desafio de buscarmos atingir as Metas 6 e 7 do Plano Nacional de Educação - PNE, instituído pela Lei nº. 13.005, de 25 de Junho de 2014, que determinam a ampliação da oferta da educação em tempo integral e a melhoria da qualidade do fluxo escolar e da aprendizagem das escolas públicas levou o Ministério a instituir o Programa. (BRASIL, 2016).

Como ter uma educação integral e cobrar uma educação de qualidade, quando se tem pessoas sem preparação e qualificação para ocupar cargos de educadores nas escolas. Outro ponto crucial nessa mudança no Programa é a educação nas escolas ser medida ainda mais explicitamente, em única e exclusivamente, por provas, através da proposta de disciplina, de ordem e de um estudo mecanizado para chegar a um falso conhecimento mínimo e necessário, isto é, não estabelece vínculo a uma educação que estimule o corpo, o crítico e o consciente do estudante. Para mais, o Novo Mais Educação, tem enfoque ainda mais no reforço escolar, justamente para melhorar as metas estabelecidas, enquanto a proposta de trabalho permanece igual do Programa Mais Educação, voltado principalmente para o voluntariado, ou seja, o antigo e conhecido oficinheiro tem mudança no nome, tornando-se Facilitador quando está a frente de atividades como de dança, música, teatro e etc, ou Mediador de Aprendizagem quando está como educador da atividade de Acompanhamento Pedagógico (Letramento e Matemática), neste caso é importante informar a respeito da remuneração oferecida aos voluntários nessa nova reformulação, isto é, a ajuda de custo para o Mediador de Aprendizagem é maior do que a do Facilitador, sendo R\$ 150,00 e R\$ 80,00 respectivamente. Portanto, o trabalho supostamente voluntário continua condicionado a uma ajuda financeira, na qual mascara o salário que deveria ser pago, com todos os seus direitos instituídos e garantidos por lei.

A partir das informações dispostas nesse texto, conclui-se que o município de Araras, considerado modelo pelo Programa Mais Educação, não se constitui como uma experiência de Educação Integral, mas sim como uma experiência de Educação em Tempo Integral. Ao que se refere ao Programa Novo Mais Educação, a base permanece como a do Programa Mais Educação, porém fica claro o quão exaustivo é para o estudante as mudanças a partir de 2017. À vista disto e de acordo com todos os dados levantados, compreende-se que a educação integral nunca esteve tão distante da escola quanto agora, uma vez que a educação é tida como instrumento, na qual implicitamente aborda apenas interesses de sustentação da sociedade hierarquicamente estabelecida. Frente a esse cenário nebuloso, faz-se necessário pensar em uma educação integral com ênfase na formação humana, em sua essência e plenitude, e por essa razão, encerro esse artigo, com minhas palavras e minhas experiências, num poema de minha autoria, que retrata a relação humana no ambiente escolar.

Escola é lugar de estar bem
Brincar, ensinar e aprender
Tem lugar pra todo mundo
E nela, a relação humana deve acontecer.
É importante uma boa comunicação
O olhar nos olhos do outro tem que ter
Aprender a escutar é a maior lição
Além do respeito ser o alicerce para melhor conviver.
O aprendizado da relação humana
É generoso no seu melhor sorriso
É uma grande sinfonia de palavras ditas e não ditas
É feliz até mesmo nos erros cometidos.
Pois nada se faz esquecer o calor presente desse momento.
(Aline Andrade, Novembro/2017)

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Interministerial. n. 17, de 24 de Abril de 2007.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Manual Operacional de Educação Integral.** Disponível em: <<http://anexos.datalegis.inf.br/arquivos/1240866.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Resolução. n. 7, de 14 de Dezembro de 2010.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Perguntas Frequentes - Programa Novo Mais Educação.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=50411-per_guntas-frequentes-novo-mais-educacao-pdf&category_slug=novembro-2016-pdf&Itemid=3_0192>. Acesso em: 18 abr. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Programa Novo Mais Educação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-200-7048997/16690-programa-mais-educacao>>. Acesso em: 16 abr. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Educação Integral**. Disponível em: <<http://educacaointegral.mec.gov.br/>>. Acesso em: 18 abr. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Mapa de Adesão**. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=41:aviso&catid=2:uncategorised&>. Acesso em: 18 abr. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Sobre o PDDE**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/pdde>>. Acesso em: 16 abr. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Atividades Extraclasse Motivam Estudantes em Escola Paulista**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33551>>. Acesso em: 05 mar. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Recursos Repassados às Escolas Garantem a Jornada Integral**. Disponível em: <<http://cmais.com.br/educacaoemdia/noticias/recursos-repassados-as-escolas-garantem-a-jornada-integral>>. Acesso em: 16 abr. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação - Passo a Passo**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Série Mais Educação – Educação Integral**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Manual do PDDE Interativo 2014**. Disponível em: <http://atletanaescola.mec.gov.br/anexos/manual_pdde_interativo_2014.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Programa Novo Mais Educação - Documento Orientador - Novo Mais Educação - Adesão Versão I**. Disponível em: <<http://comitedintegral-saopaulo.blogspot.com.br/2016/10/documento-orientador-novo-mais-educacao.html>>. Acesso em: 08 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Manual da Educação Integral em Jornada Ampliada para Obtenção de Apoio Financeiro por Meio do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE/Educação Integral, no exercício de 2011**. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/Jeovany12/manual-2011-programa-mais-educacao>>. Acesso em: 16 abr. 2017.

BRASIL 2011- Projeto mais Educação

BRASIL 2014- Projeto mais Educação

BRASIL 2016- Projeto mais Educação

BUSOLIN JÚNIOR, Horácio. **Dia do Município: Alunos da Rede Municipal Resgatam História de Araras**. Disponível em: <<http://araras.sp.gov.br/noticias/12960>>. Acesso em: 08 fev. 2017.

_____. **Ideb de Escolas Municipais de Araras supera média nacional**. Disponível em: <<http://araras.sp.gov.br/noticias/14233>>. Acesso em: 08 fev. 2017.

CAVALIERE, Ana Maria Villela; COIMBRA, Lígia Martha. **Educação Brasileira E(m) Tempo Integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paideia**. Maio/ago, v. 20, n. 46, p.240-259, 2010.

Documenta Filmes. Unesco. Ministério da Educação. Araras/SP. 2013. (5min51s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=92FnYXwpbko>>. Acesso em: 16 abr. 2017.

GALLO, Silvio. **Pedagogia Libertária - Anarquistas, Anarquismos e Educação**. SP: Imaginário, EDUA, 2007.

NAITZEL, Marli. Video Unesco, 2013.

PMA. Secom/Prefeitura Municipal de Araras. **“MaisEducação”**: Copa do Mundo é Tema do Festival de Dança. Disponível em: <<http://araras.sp.gov.br/noticias/13464>>. Acesso em: 08 fev. 2017.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia**. RJ: Ed UFRJ, 1997 (original publicado em 1936)

X

MARX E A EDUCAÇÃO INTEGRAL: OU, A POLITECNIA COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO

Antônio Carlos Maciel¹
Cintia Adélia da Silva²

A concepção marxiana de educação tem sido vista como origem da educação politécnica soviética, como fundamento do trabalho como princípio educativo que, por sua vez, é fundamento de diversas concepções marxistas de educação emancipatória. Implicitamente, o que se depreende daí é uma busca incessante por encontrar um modo de operacionalizar princípios teóricos capazes de efetivar um processo educativo, que encaminhasse um processo de emancipação.

Experimentalmente, excetuando-se informações orais, de quem estudou ou viveu na antiga URSS, são escassas e muito recentes as obras que tratam da educação politécnica naquele país o que, até o presente momento, dificulta uma compreensão mais efetiva da relação entre um princípio teórico e uma prática pedagógica, num locus onde a escola tivesse efetivamente o papel emancipador da própria sociedade, uma vez considerada socialista.

Na sociedade capitalista, a operacionalização do conceito de trabalho como princípio educativo, desde sua origem italiana até a extensa produção brasileira, tem ficado restrita a raras experiências pedagógicas e, mesmo assim, sem uma análise efetiva de sua operacionalização pedagógica.

No mundo da ciência pedagógica, todos o sabem ou deveriam saber que, por decorrência de sua natureza teórico-prática, um princípio pedagógico encerra três dimensões: uma de natureza filosófica, a concepção de homem; outra, de natureza epistemológica, a concepção de educação; e, ainda, a de natureza metodológica, indicativa do fazer pedagógico.

Aqui, sustenta-se a hipótese de que o trabalho como princípio educativo atende às duas primeiras dimensões, mas não atende à terceira, origem da falta de análise sobre sua operacionalização que, efetivamente, não é possível, porque o princípio carece dessa dimensão. Para preencher essa lacuna é que se apresenta a politécnica como princípio pedagógico.

¹Professor de Metodologia da Pesquisa em Educação do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Federal de Rondônia e Coordenador do Grupo de Pesquisa Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação e Sustentabilidade – CIEPES/HISTEDBR-UNIR. Email: maciel_ac@hotmail.com.

² Mestranda do Programa Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Federal de Rondônia e Pesquisadora do Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação e Sustentabilidade – CIEPES/HISTEDBR-UNIR. Email: cintiaadelia.adelia@gmail.com.

A definição desse conceito nasceu da necessidade de operacionalizar o princípio do trabalho educativo numa experiência pedagógica de educação integral, oportunidade na qual, em meio à prática pedagógica, o trabalho como princípio educativo, por tudo quanto já se tinha produzido até 2005, não oferecia elementos metodológicos efetivos, pela razão já apontada acima. Esse fator limitante do trabalho, como princípio educativo, possibilita não somente a emergência da politécnica, como princípio pedagógico, mas também a inserção da educação integral (e não só no Ensino Médio), como seu lócus por excelência. Expor esse processo é o que se pretende com esse capítulo.

Dos limites do trabalho como princípio educativo

A concepção de trabalho como princípio educativo decorre da concepção marxiana de educação. Não tendo produzido especificamente um trabalho sobre educação, essa concepção aparece esparsa na obra marxiana (MANACORDA, 2010, p. 25, 37-39; MORAES, 1983, p. 2, 13-14), porém, nas “Instruções” de 1866 se encontra a elaboração mais sistemática acerca do tema, e é nesta obra, onde se buscará a concepção marxiana de educação. Ali, Marx (1976, p. 179) é enfático:

Par *éducation*, nous entendons trois choses: 1. *éducation intellectuelle*, 2. *éducation corporelle*, telle qu'elle est produite par les exercices gymnastiques et militaires; 3. *éducation technologique*, embrassant les principes généraux et scientifiques de tous les procès de production, et en même temps initiant les enfants et les adolescents au maniement des instruments élémentaires de toutes les branches d'industrie³.

Parece objetivo que esta concepção se sustenta sobre três alicerces: o intelectual, que é formado pela aquisição do conhecimento científico e cultural; o corporal, enquanto desenvolvimento físico; e, o tecnológico, enquanto domínio de princípios gerais necessários ao manejo dos diversos ramos industriais. O problema é que, na sequência do raciocínio, após reafirmar a importância da indissociabilidade entre educação intelectual, educação corporal e educação tecnológica, Marx (1976, p. 179) substitui o termo ***technologique*** por ***polytechnique***: “Cette combinaison du travail productif, payé avec l'éducation intellectuelle, les exercices corporels et la formation polytechnique [...]”, gerando divergências entre seus intérpretes brasileiros, mas quais as razões?

Em primeiro lugar, a interpretação brasileira sobre a temática decorre da interpretação italiana de Marx, via Gramsci e Manacorda, o que se, de um lado, proporciona relativa uniformidade interpretativa sobre alguns pontos, de outro, um desconforto hermenêutico, em face da divergência sobre outros.

³ Optou-se pela versão francesa, por estar coerente com a tradução brasileira adotada nesta interpretação (MARX, 1983, p. 60; LOMBARDI, 2008, p. 12; SAVIANI, 2003, p. 144-146), em detrimento da de Nogueira (1990, p. 148), Manacorda (2010, p. 48), bem como da versão portuguesa Marx (1982, p. 6) e da inglesa (1996, p. 8). Esta última não deixa de alertar sobre a expressão “technological training”: “The German text calls this ‘polytechnical training’”.

Um desses pontos é exatamente o que se refere ao entendimento do conceito politécnica.

Manacorda, por carta a Soares (2004, p. 4), em resposta a missiva desta a ele solicitando entrevistá-lo, chega a admitir que tenha parte da responsabilidade pela confusão: “De fato, creio que seja também eu, talvez junto a Dermeval Saviani, responsável por essa confusão”⁴. Soares (2004, p. 5) adverte, contudo, que mesmo a entrevista de Manacorda não esclarece suficientemente a problemática, a partir do que passa a fazê-lo, sem, no entanto, definir exatamente o que vem a ser politécnica para ela, pelo menos nesse texto (SOARES, 2004, p. 5-7)⁵.

Nosella (2007) é radicalmente contrário à associação do termo politécnica como fundamento da concepção marxista de educação, por três razões (p. 141-146) e, novamente referindo-se à “confusão”, sobre a qual o próprio Manacorda pede desculpas, prefere o termo “tecnológico” ao de politécnica (p. 144). Mas não deixa de destacar: “É evidente que Marx utiliza os dois termos” (p. 144), e passa a justificar a opção pelo termo “tecnológico”, fundamentando-se em Manacorda, justificando sua preferência por este em detrimento daquele. Sobre a polêmica, assim se manifesta Saviani (2003, p. 145):

[...] para além da questão terminológica, isto é, independentemente da preferência pela denominação “educação tecnológica” ou “politécnica”, é importante observar que, do ponto de vista conceitual, o que está em causa é um mesmo conteúdo. Trata-se da união entre formação intelectual e trabalho produtivo, que, no texto do *Manifesto*, aparece como “unificação da instrução com a produção material”, nas *Instruções*, como “instrução politécnica que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção” e n’ *O Capital*, como “instrução tecnológica, teórica e prática”.

Com esse entendimento e, desde logo o entendimento adotado aqui, Saviani dá por encerrada a discussão, justificando, porque, ao contrário de Nosella e Manacorda⁶, que utilizam o termo tecnologia, adota o termo politécnica, sendo parte, inclusive, da proposta leninista de educação, tal como ele próprio atesta (2003, p. 45-46), além de Soares (2004, p. 5 e 2000, p. 363-371), Nosella (2007, p. 146), Freitas (2005, p. 291-293), Manacorda (2010, p. 202-203).

⁴ Ao apresentar Projeto de Pesquisa de Pós-Doutorado “Do Trabalho como Princípio Educativo à Politécnica como Princípio Pedagógico da Educação Integral” (Atividades Programadas de Pesquisa em sessão acadêmica do HISTEDBR, Faculdade de Educação da UNICAMP, em abril de 2015), o Professor Saviani discordou da co-responsabilidade, chamando atenção para o fato de que o próprio Manacorda, ao assinalar o termo “talvez”, não tem certeza.

⁵ Entretanto, a definição do conceito, em seu contexto histórico de surgimento, fica bem clara em Soares (2000, p. 337-38, 341-43, 351-52, 363-371), quando mostra a contribuição de Lênin/Krupskaya, aproximação desta com a interpretação gramsciana, bem como o distanciamento tanto do stalinismo e da “escola do trabalho”, quanto do escolanovismo deweyano.

⁶ Ver a propósito em Manacorda (2010, p. 49, 51, 52, 58, 202-203) e Nosella (2010, p. 12), este último, todavia, em muitas passagens, deixa a entender que uma e outra se equivalem (NOSELLA, 2004, p. 35, 181, 182, 184, 185).

Para tanto, todavia, a compreensão de politecnia como “união de formação intelectual e trabalho produtivo” (Saviani, 2003, p. 145) é insuficiente: primeiro porque reduzida a essa *união*, politecnia tem o mesmo sentido de trabalho educativo; segundo porque este, enquanto princípio extraído da concepção marxiana de educação, não abrange o desenvolvimento físico, tal como na concepção original; e, finalmente, porque, hoje, outras dimensões são tão fundamentais à emancipação humana, quanto as três originais.

Em segundo lugar, porque, com raríssimas exceções, os autores, que aparentemente exauriram essa discussão no Brasil, vinculados, ou não, ao Grupo Trabalho e Educação da ANPED, ou trataram “o trabalho como princípio educativo” como fundante da natureza humana e, portanto, como princípio geral da condição humanizante do trabalho (SAVIANI, 2003, p. 132-133; FRIGOTTO, CIAVATA e RAMOS, 2013, p. 02; RAMOS, 2003, p. 08), ou reduziram a concepção de “trabalho como princípio educativo” a um processo de união entre educação e trabalho a ser operado no ensino médio e nos cursos profissionais e técnicos (SAVIANI, 1989, p. 12, 2003, p. 136 e 2007, 160; KUENZER, 1989, p. 23; MACHADO, 1991, p. 60; FRIGOTTO, CIAVATA e RAMOS, 2012, p. 41-46; 2013, p. 7-8).

No primeiro caso, concorda-se plenamente; no segundo, trata-se de uma redução inapropriada da concepção marxiana.

Portanto, ainda que em seus pressupostos a compreensão de trabalho como princípio educativo envolva o amplo espectro da formação humana, na aplicação aos processos educacionais concretos, essa compreensão se faz reduzida ao ensino médio. Como, então, estendê-la, com propriedade, para toda a trajetória dos graus da educação escolar? Como ampliá-la para envolver as diversas dimensões humanas? Além disso, como essa concepção do segundo caso atribui ao trabalho como princípio educativo o mesmo significado de politecnia, como desfazer essa incompreensão?

Cabe, então, demonstrar, pois há amadurecimento conceitual para tanto, que a politecnia é um princípio pedagógico orientador da prática educativa em todos os níveis da educação escolar. Que a politecnia como princípio pedagógico não é sinônimo de trabalho como princípio educativo, embora decorra deste. Que a politecnia como princípio pedagógico se sustenta em múltiplas dimensões educativas que correspondem às dimensões humanas e que, *ipsu facto*, o lugar privilegiado de sua concretização é a educação integral.

Por contraditório que parece, praticamente, todos os autores que ou reduzem a concepção marxiana de educação (seja pela simplificação trabalho/educação, seja pela aplicação ao Ensino Médio) ou atribuem identidade entre trabalho como princípio educativo e politecnia, dão pistas significativas para a sua aplicação em toda a trajetória e em todas as dimensões da educação escolar.

O próprio Saviani não só aponta as possibilidades de a politecnia fundar os processos educativos escolares, da escola elementar até a universidade (SAVIANI, 2007, 159-162), mas também do trabalho como princípio educativo, segundo ele: “Pode-se, pois, dizer que o currículo escolar, desde a escola

elementar, guia-se pelo princípio do trabalho como o processo através do qual o homem transforma a natureza” (SAVIANI, 2003, p. 135).

Corroborando com essa posição Frigotto (2002, p. 14) assinala: “O trabalho [...] por ser elemento criador da vida humana [...] constitui-se em um dever a ser apreendido, socializado, desde a infância”. Com Ciavata e Ramos, Frigotto (2013, p. 7) deixa claro que a politécnica deve ser fundamento da educação básica “em suas diferentes etapas”.

Essas pistas foram o “detour” para que a definição do conceito “politécnica como princípio pedagógico” não se restringisse a um grau determinado de ensino.

Por outro lado, a concepção de desenvolvimento das múltiplas capacidades humanas, através da educação escolar é preconizada tanto por Saviani (2003, p. 140), enquanto desenvolvimento onilateral, quanto por Machado (1994, p.19), que assim se expressa:

Politécnica representa o domínio da técnica em nível intelectual e a possibilidade de um trabalho flexível com a recomposição de tarefas a nível criativo. Supõe a ultrapassagem de um conhecimento meramente empírico, ao requerer o recurso a formas de pensamento mais abstratas. Vai além de uma formação simplesmente técnica ao pressupor um perfil amplo de trabalhador, consciente, capaz de atuar criticamente em atividade de caráter criador e de buscar com autonomia os conhecimentos necessários ao seu progressivo aperfeiçoamento.

Na mesma linha de raciocínio Kuenzer (2005, p. 89), se manifesta, afirmando que “A politécnica supõe, portanto, uma nova forma de integração de vários conhecimentos, através do estabelecimento de ricas e variadas relações que quebram os bloqueios artificiais que transformam as disciplinas em compartimentos específicos [...]”.

Por fim, é importante frisar, que não se trata de transformar o conceito trabalho como princípio educativo em trabalho como princípio pedagógico, tal como propõe Nosella (2009, p. 7):

A expressão "trabalho como princípio educativo" se refere ao grande debate desencadeado entre pedagogistas a partir da revolução industrial, quando o trabalho industrial foi apontado como principal contexto e referência educacional da sociedade. A tese deste texto me levou a preferir o termo "pedagógico", pois se o princípio educativo se aplica indistintamente a todo o sistema escolar, o princípio pedagógico caracteriza a especificidade metodológico-escolar de cada fase do ensino. Assim, "princípio educativo" não é sinônimo de "princípio pedagógico": o primeiro é um conceito mais amplo que se aplica a todo o processo educativo, o segundo é a especificidade pedagógica que diferencia cada etapa do sistema escolar.

Embora, aqui, em Nosella, encontre-se a outra pista decisiva para a diferenciação conceitual entre educativo e pedagógico: o primeiro aplica-se “a todo o sistema escolar”; o segundo, aos processos metodológicos escolares. No primeiro caso, é oportuno acrescentar: escolares e não escolares; no se-

gundo, não somente aos processos metodológicos escolares, mas a todos os processos educativos escolares.

Se assim é, caberia perguntar: por que os autores citados se limitaram ao ensino médio e a algumas dimensões do desenvolvimento das faculdades humanas, quando tratam de operacionalizar os conceitos ou de elaborar propostas concretas de ensino?

Sanfelice (1991, p. 71-72) já, em 1989, no Seminário “Propostas para o ensino médio na nova LDB”, perguntava: Uma concepção coerente de politécnica poderia restringir-se a esta educação básica, excluindo o 3º grau [...]?” E arremata de forma inequívoca: “[...] como é possível entender que um determinado nível de ensino seja o responsável por esta tarefa e não o sistema educacional como um todo?”.

Por outro lado, como não vê que a concepção de politécnica, que se propõe à formação onilateral do homem (SAVIANI, 2003, p. 149), para além de ser simplesmente uma possibilidade de superação da divisão intelectual e manual do trabalho, seja a condição para a formação integral e, portanto, para o desenvolvimento das múltiplas capacidades humanas (LOMBARDI, 2008, p. 8-15)?

Particularmente, pensa-se que faltou aos autores, que reduziram tanto a compreensão conceitual do trabalho como princípio educativo, quanto a politécnica ao Ensino Médio, aplicar suas criações conceituais a uma experiência pedagógica concreta, tal como ocorreu com a experiência pedagógica do Projeto Burareiro de Educação Integral, durante dezenove meses, entre janeiro de 2005 e agosto de 2006, como laboratório experimental de uma concepção de educação integral.

Foi esse laboratório experimental, que proporcionou a definição do conceito politécnica como princípio pedagógico, aplicável a toda a trajetória da educação escolar, da Educação Infantil à universidade, como princípio orientador do desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas, fundamentado pelas noções de omnilateralidade e emancipação, para se tornar, a partir disto, um conceito pedagógico operacional, cujo lugar, por excelência, é a educação integral.

A politécnica como princípio pedagógico fundamental da educação integral⁷

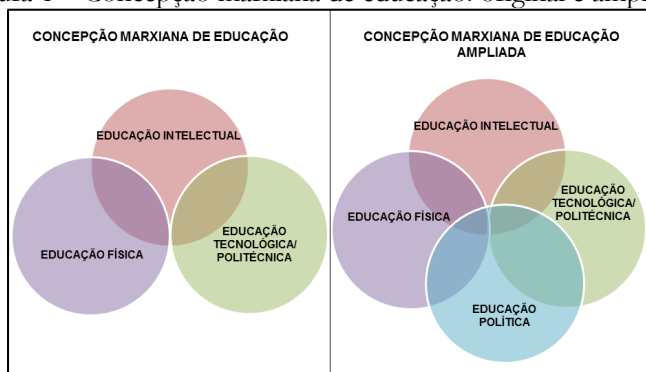
Concordando com Saviani, desde já parece evidente que educação tecnológica ou politécnica, em Marx, é apenas uma das três dimensões, logo não se pode reduzir a concepção marxiana de educação a esta dimensão. Por consequência, desde Marx, a concepção de educação é mais ampla e envolve necessariamente a educação intelectual e corporal.

⁷ Parte da concepção apresentada aqui se encontra em Maciel, Jacomeli e Brasileiro (2017, p. 473-488).

Desta maneira, o *locus* privilegiado, em termos de educação escolar, não é apenas o campo do Ensino Médio, mas todo o processo de formação educacional, da Educação Infantil ao Ensino Superior.

A politecnia como princípio pedagógico parte, portanto, das limitações expressas pela concepção de trabalho como princípio educativo⁸. Num primeiro momento, trabalhou-se com a necessidade de acrescentar, dada a complexidade alcançada pelas forças produtivas no capitalismo contemporâneo e correspondentes formas de manutenção do *status quo* (imensuráveis instrumentos da sociedade civil e política), uma dimensão educativa, que explicitasse a necessária formação política, implícita nos textos marxianos acerca da educação. Assim, parece plausível que se poderia acrescentar às três dimensões, uma quarta, a dimensão política, o que não deformaria aquela concepção original.

Figura 1 – Concepção marxiana de educação: original e ampliada.



Mas a sociedade capitalista tem imprimido, a si mesma, mudanças radicais, cada vez mais rápidas e profundas, que levaram os economistas, críticos dessa formação, a pensá-la por revoluções tecnológicas ou por paradigmas técnico-econômicos⁹. Dessa forma, de fins do século XIX aos dias de hoje, já se estaria quase no fim da terceira dessas grandes transformações, que ocorrem em todas as suas esferas: no controle da organização social, nas formas de Estado, governo e democracia, nos processos produtivos materiais, na produção de ciência e tecnologia. Conforme já se disse em outro texto, somente a natureza da sociedade não foi transformada, porque se aperfeiçoa sistematicamente, tanto em seus princípios, baseados na concentração hierarquizada da

⁸ A sequência dos gráficos das figuras 1 e 2 possibilita acompanhar não somente o desenvolvimento da pesquisa sobre o trabalho como princípio educativo, mas também o próprio processo de criação da politecnia como princípio pedagógico, a partir da concepção marxiana de educação.

⁹ O conceito de paradigma técnico-econômico compreende o conjunto das formas e meios de produção caracterizados por uma dada revolução tecnológica, cujo ciclo se completa algo em torno de cinquenta anos – a onda de Kondratieff ou a long wave de Schumpeter. A esse respeito, vide Perez (1984, p. 2-10); Guimarães (1993, p. 06); Lastres (1994, p. 4 e 16); Rocha Neto (1994, p. 11-12) e Galvão (1994, p. 04).

mais-valia, quanto em suas correspondentes formas de Estado, Governo e produção.

Ora, tais mudanças radicais, pela via do aperfeiçoamento, coloca à concepção marxiana de educação o desafio de acompanhar o desenvolvimento, tanto da ciência e da tecnologia, quanto da sociedade com suas múltiplas formas de reprodução material e de suas correspondentes formas de Governo, para propor alternativas educacionais viáveis, mesmo nas difíceis condições brasileiras, para as classes trabalhadoras. A formulação do princípio educativo do trabalho é uma conquista nesta perspectiva, mas ainda insuficiente.

Por consequência, não bastava acrescentar uma dimensão política ao conceito original, tratava-se de gerar um princípio educativo que, além de orientar a formação humana no sentido da onilateralidade e da emancipação, indo de encontro à formação unilateral e subserviente proporcionada, pela burguesia, às classes trabalhadoras (o que já é proporcionado pelo trabalho como princípio educativo), fosse capaz de viabilizar metodologicamente um fazer pedagógico, que buscasse os fins da educação onilateral e emancipatória. Esse princípio é o da politécnica.

A politécnica, não mais como uma dimensão particular de uma concepção, e sim como um princípio, a partir do qual os processos educativos pudessem buscar o desenvolvimento integral das múltiplas capacidades humanas, por meio de processos pedagógicos, que tratassem articuladamente cognoscibilidade, habilidade, sensibilidade e sociabilidade, tal como formulado por Maciel e Braga (2007, p. 61).

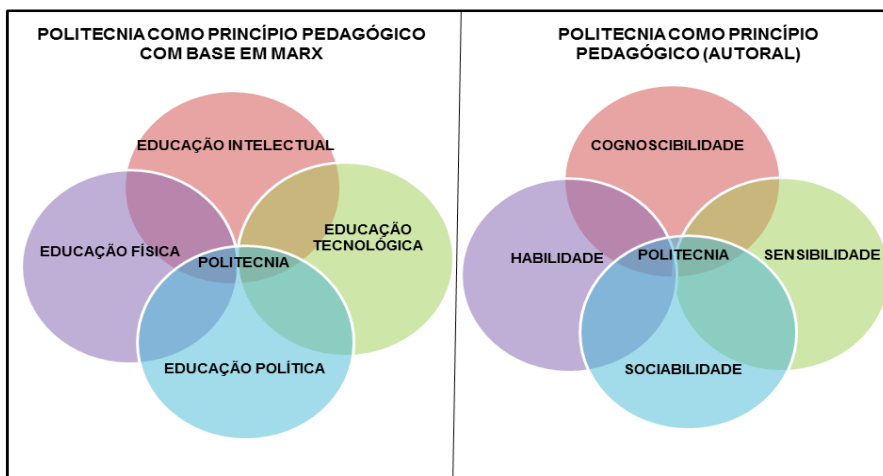
A cognoscibilidade como desenvolvimento das dimensões lógico-cognitivas e psíquicas (onde o conhecimento científico e tecnológico seja determinante); a habilidade, enquanto *expressão* de capacidades psicomotoras e físicas (onde o esporte e a formação profissionalizante constituam suportes fundamentais); a sensibilidade como potencialização de todos os sentidos (onde a música, a dança, a literatura, o *teatro* e as artes visuais, gráficas e plásticas tenham lugar privilegiado); e a sociabilidade enquanto efetivo exercício político da práxis social (onde a cidadania participativo-transformadora, a ecologia humana crítica e a saúde tenham prioridade).

A cognição, enquanto capacidade de entender e transformar a realidade exterior, não se desenvolveria sem os sentidos, sensores por intermédios dos quais a realidade exterior, em sua múltipla e complexa variedade histórico-natural, é transmitida para processamento no cérebro. Logo, cognição e sentidos, embora biologicamente distintos, constituem um complexo mecanismo de entendimento e transformação da realidade exterior, em cujo processo a própria cognição e sentidos são transformados.

O desenvolvimento recente da neurociência tem demonstrado o quanto a capacidade cognitiva depende das demais capacidades humanas, mas a sensibilidade enquanto potencialização de todos os sentidos, tem lugar privilegiado no processo de formação humana, porque é o elo que une o trabalho às outras dimensões humanas. Por isso, em se tratando de educação escolar, a

negligência com essa dimensão leva, necessariamente, ao definhamento de múltiplas capacidades humanas, razão pela qual se postula para a música, a dança, a literatura, o teatro e as artes visuais, gráficas e plásticas, tratamento similar ao de outras dimensões humanas. De todo modo, tal negligência é uma forma de animalização humana.

Figura 2 – Politecnia como princípio pedagógico pela concepção marxiana ampliada e pela criação de Maciel.



Portanto, a capacidade humana de entender e transformar a realidade exterior desenvolve a capacidade de entender e transformar a realidade interior, num processo ininterrupto de mútua dependência. E não só a cognição e os sentidos, mas também as habilidades e a sociabilidade – o fazer-se histórico-cultural e, portanto, político.

As habilidades – quer pelo desenvolvimento físico e psicomotriz, quer pelo manejo de instrumentos materiais e imateriais – são constituídas pelo mesmo processo de interação entre o homem e o meio ambiente histórico-natural, processo do qual emerge sua natureza histórico-cultural, logo, política, já que é uma produção social, resultado de relações sociais determinadas pelo desenvolvimento das forças produtivas, no interior da qual o nível de compromisso social de classe é um fator decisivo, daí a importância do conceito sociabilidade.

Sociabilidade, enquanto compromisso social de classe resultante da organização política das classes subalternas, por meio da qual a consciência de classe seja um horizonte efetivo no transcurso de formação da força de trabalho, onde as lutas por melhores condições de moradia, estudo, saúde e alimentação exercem papel determinante.

Politecnia, portanto, é o princípio pedagógico que se fundamenta na concepção de que o homem é um ser histórico-cultural, constituído a partir de sua práxis social, cuja consequência é o desenvolvimento potencial de múlti-

plas capacidades cognitivas, sensíveis, físicas e sociais determinantes de sua humanização integral.

Tal formulação encontra seu *locus* de excelência na educação integral de tempo integral em espaço educativo adequado, e por quê? Porque, de um lado, somente a educação integral¹⁰, por seus objetivos formacionais, pode almejar o desenvolvimento das capacidades humanas em suas múltiplas dimensões, quer sejam cognitivas e físicas, quer sejam sensíveis ou sociais¹¹, processo fundamental para se caminhar em direção à onilateralidade e à emancipação. De outro lado, uma educação que vise ultrapassar os limites da dimensão cognitiva, dadas as condições curriculares, de carga horária e de infraestrutura física e pedagógica da escola pública brasileira, com raríssimas exceções, prescindir de tempo e espaços educativos compatíveis com a formação integral, por qualquer modalidade de educação integral (ainda que seja procedente: na modalidade de tempo integral, o tempo proporcione melhores condições de desenvolvimento).

Pelo processo politécnico de educação integral, ficou comprovado¹² que o trabalho pedagógico, organizado de forma coletiva, mas com liderança e direção para fins bem determinados, é plenamente viável, o que não é nenhuma novidade, haja vista muitas experiências educacionais nesse sentido.

Quando se trata de direcionar os processos pedagógicos para os fins educativos, de modo a articular as quatro dimensões da politecnia, então, vem à tona a imensa necessidade de conhecimento teórico, tempo e espaços educativos, posto que na escola pública brasileira, a carga horária exígua, a inexistência ou insuficiências de espaços educativos, a tradição pedagógica voltada eminentemente para o desenvolvimento cognitivo, a formação docente especializada, juntos concorrem, como grandes obstáculos, à implementação da educação integral, em particular, a politécnica. Por isso, no Laboratório do Burareiro, a superação de alguns desses obstáculos, já foi suficiente para que a escola apresentasse um desempenho diferenciado diante das demais escolas do município.

¹⁰ No artigo “Educação Integral: ruídos analógicos em tempos digitais”, Maciel e Silva classificam as experiências de educação integral em três modalidades: tempo integral, educação integral e educação integral politécnica, de acordo com o fundamento epistemológico, a finalidade pedagógica, a finalidade político-ideológica e a pedagogia dominante, exemplificando com as experiências pedagógicas brasileiras correspondentes a cada uma delas.

¹¹ Cada modalidade de educação integral, coerente com seu fundamento epistemológico e sua finalidade pedagógica, possui sua proposta de formação integral. No caso da educação integral politécnica, os meios pelos quais se pode alcançar a onilateralidade e a emancipação são constituídos pelos processos pedagógicos, que visam o desenvolvimento articulado das dimensões cognitivas, físicas, sensíveis e sociais, conforme se encontra na definição de politecnia como princípio pedagógico.

¹² Todos os dados de comprovação se baseiam no Laboratório Social do Projeto Burareiro de Educação Integral. Ver a propósito Maciel, Braga e Ranucci (2016) e Maciel et al. (2016).

Referências

- FREITAS, Francisco M. de C. **Lenin e a educação política: domesticação impossível, resgate necessário**. 2005. 309 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Orgs.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 11-27.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATA, Maria; RAMOS, Marise N. A gênese do Decreto 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: _____ (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 21-56.
- _____. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores – excertos**. Disponível em: <http://redeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br/upload/1392215839_O%20TRABALHO%20COMO%20PRINC%20C3%8DPIO%20EDUCATIVO%20NO%20PROJETO.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2013.
- GALVÃO, Antônio Carlos. **Inovações e desenvolvimento: apontamento para pensar o caso brasileiro**. Brasília: CNPq, 1994.
- GUIMARÃES, Artur O. Inovação e desenvolvimento econômico. In: VIOIT, Eduardo Baumgratz (Coord.). **Dimensão econômica das inovações tecnológicas**. Brasília: NPCT-UnB/ABIPIT/CNPq/ SEBRAE, 1993.
- KUENZER, Acácia. Z. O trabalho como princípio educativo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 68, p. 21-28, fev. 1989.
- _____. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José L.; LOMBARDI, José C. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 77-95.
- LASTRES, Helena M. M. **Mudanças tecnológicas, paradigmas técnico-econômicos e tendências da nova estratégia competitiva industrial**. Rio de Janeiro: CNPq, 1994.
- LOMBARDI, José Claudinei. Educação, ensino e formação profissional em Marx e Engels. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei. (Orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados/HISTEDBR, 2008. p. 1-38.
- MACHADO, Lucília R. S. Politécnica no ensino de segundo grau. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Nacional de Educação Básica. Politécnica no ensino médio. **Cadernos SENEb 5**. São Paulo: Cortez; Brasília: SENEb, 1991. p. 51-64.
- _____. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. In: Machado, Lucília R. S. (Org.). **Trabalho e educação**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994. p. 9-23.
- MACIEL, Antônio C.; BRAGA, Rute M. Projeto Burareiro: politécnica e educação integral à luz da pedagogia histórico-crítica. In: SANTOS, Nilson. **Alinhavos em ciências humanas**. Porto Velho: EDUFRO, 2007. p. 59-74.
- MACIEL, Antônio C.; BRAGA, Rute M.; RANUCCI, Adriana M. C. **Projeto Burareiro de Educação Integral: original**. Porto Velho: Temática, 2016.

- MACIEL, Antônio C. et al. (Orgs.). **Currículo e metodologia da educação integral politécnica**: aportes ao trabalho pedagógico coletivo. Porto Velho: Temática, 2016.
- MACIEL, Antônio C.; JACOMELI, Mara R. M.; BRASILEIRO, Tânia S. A. Fundamentos da educação integral politécnica: da teoria à prática. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 473-488, abr./jun. 2017.
- MANACORDA, Mário A. **Marx e a pedagogia moderna**. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2010.
- MARX, Karl. Instructions pour les délégués du Conseil central provisoire à propos de diverses questions. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Critique de l'éducation et de l'enseignement**: une anthologie de Marx-Engels sur l'éducation, l'enseignement et la formation professionnelle. Introduction, traduction et notes de Roger Dangeville. 1976. Disponível em: <https://www.marxists.org/francais/marx/works/00/enseignement/critique_enseignement.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2017.
- _____. **Instructions for the delegates of the Provisional General Council: the different questions. The International Workingmen's Association**, 1866. 1996. Disponível em: <<https://www.marxists.org/archive/marx/works/1866/08/instructions.htm>>. Acesso em: 18 abr. 2017.
- _____. **Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório**: as diferentes questões. Lisboa: Editorial Avante; Moscovo: Edições Progresso, 1982.
- _____. Instruções aos delegados do Conselho Central Provisório. In: MORAES (Ed.). **Marx & Engels: Textos sobre educação e ensino**. Introdução e notas do Editor. São Paulo: Moraes, 1983. p. 2-8.
- MORAES (Ed.). **Marx & Engels: Textos sobre educação e ensino**. Introdução, apresentação e notas do Editor. São Paulo: Moraes, 1983. p. 8-14.
- NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 137-151, jan./abr. 2007.
- PEREZ, Carlota. **Microeletrônica, ondas largas Y cambio estructural mundial**: nuevas perspectivas para los países en desarrollo. Londres: Science Policy Research Unit- SPRU/ Universidad de Sussex, 1984.
- NOGUEIRA, Maria A. **Educação, saber, produção em Marx e Engels**. São Paulo: Cortez, 1990.
- SANFELICE, José L. A politécnica no ensino médio. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Nacional de Educação Básica. **Politécnica no ensino médio. Cadernos SENEb 5**. São Paulo: Cortez; Brasília: SENEb, 1991. p. 65-72.
- SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politécnica**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 1989.
- _____. O choque teórico da politécnica. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.
- _____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.
- SOARES, Rosemary D. **Gramsci, o Estado e a escola**. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2000.

_____. Entrevista com Mario A. Manacorda. **Novos Rumos**, Instituto Astrogildo Pereira, ano 19, n. 41, p. 3-23, 2004.

XI

ANARQUISMO E EDUCAÇÃO INTEGRAL: CONTRIBUIÇÕES AO DEBATE ATUAL

Evaldo Piolli¹

O grande interesse dos anarquistas por assuntos educacionais se dá mais especificamente a partir da segunda metade do Século XIX, manifestando-se de forma plural por meio de diversas correntes e formas de expressão. A nosso ver devida compreensão dessas vertentes poderá auxiliar os interessados a entenderem as diversas abordagens sobre a pedagogia libertária e a educação integral. No entanto, nossa tarefa nesse trabalho, não será a de destacar as divergências, mas de apontar os principais elementos da educação integral, tema sobre o qual encontramos maior convergência de ideias.

Apenas a título de exemplo, destaco que a questão da autoridade é um dos pontos de maior divergência. Dentre os temas polêmicos destaco o da questão da autoridade e da adesão de algumas correntes anarquistas às correntes pedagógicas críticas às concepções tradicionais, ou mesmo inovadoras tais como a escola nova de John Dewey e outras concepções não diretivas. Há os que como Bakunin no célebre manuscrito “instrução Integral” compreendem a importância da escola e da educação tendo como ponto de partida a autoridade para desembocar na liberdade e de outros como W Godwin que defendem uma educação totalmente livre – ensinar a partir das inclinações naturais dos alunos. No entanto, todos convergem em torno do princípio de que a educação tem como finalidade a liberdade, o combate as formas de opressão e a transformação social.

A escola tradicional e sua organização disciplinar centrada nos exames, punições, na autoridade do professor, supostamente constituídas para educar para o bem comum será objeto das críticas severas dos anarquistas. No entanto, mesmo divergindo sobre a questão da autoridade, há um consenso entre todos de que a educação tem um papel fundamental no processo de transformação radical da sociedade, compreendendo, evidentemente, que não será o único fator a desencadear um processo revolucionário, mas que sem ela uma revolução ficaria mais difícil. A educação seria, portanto, um instrumento para criar mentalidades e vontades libertárias que levariam à revolução social

¹Professor efetivo do Departamento de Políticas, Administração e Sistemas Educacionais (DE-PASE) da Faculdade de Educação da UNICAMP. Possui graduação em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1989), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2004) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2010). É professor do programa de Pós-graduação em Educação da UNICAMP e pesquisador do Laboratório de Gestão Educacional - LAGE e líder do Grupo de Pesquisa Trabalho, Saúde e Subjetividade - NETSS. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação e Sociologia, atuando principalmente nos seguintes temas: gestão educacional; política educacional; trabalho docente; trabalho, saúde e identidade; trabalho e educação.

e, ao mesmo tempo, diante das condições precárias de vida proletariado evitar sua degeneração.

A síntese da prática e da concepção pedagógica dos anarquistas, estarão consolidadas na proposição de uma educação integral. Essa concepção parte de um conjunto de críticas a sobre divisão social da sociedade em classes e a reprodução das relações de dominação na sociedade capitalista feita pela escola tradicional burguesa. Trata-se de uma crítica severa ao dualismo distingui o ensino propedêutico oferecido às classes dominantes, voltado para o trabalho intelectual do ensino oferecido para a classe trabalhadores, voltado para a profissionalização.

A noção de “Educação Integral”, cunhada pelos anarquistas, tem como objetivo romper com as estruturas da escola tradicional representada pela burocracia pedagógica, pelo ensino científico estranho ao mundo concreto, os exames, a disciplina, a submissão, as punições que reproduzem as relações de dominação presentes na sociedade global. A integralidade da educação está vinculada a ideia de um ensino racional baseado na ciência cuja finalidade é desenvolver plenamente todas as potencialidades humanas desde a infância nos seus aspectos físico, mental, intelectual e afetivo.

Das críticas à escola tradicional às práticas em educação integral

A elaboração da concepção anarquista de educação integral e as práticas divide foram concebidas a partir da primeira Internacional em meados do século XIX, considerando um primeiro período relacionado à formulação de críticas que contou com a participação ativa de Proudhon (1809-1865) e Bakunin (1814-1876) e um segundo momento de proposições e de práticas desenvolvido a partir de 1882 com a divulgação do Programa Educacional do Comitê para Ensino Anarquista, período que contou com a participação ativa de Paul Robin (1837-1912) e as proposições de Peter Kropotkin (1842-1922).

Proudhon e Bakunin foram responsáveis pela elaboração de uma crítica radical e pela denúncia da escola e da sociedade burguesa. Para esses os sistemas escolares para a perpetuação do regime capitalista e da divisão da sociedade em classes.

Proudhon via a escola burguesa como promotora da inculcação da submissão e da servidão. O sistema escolar dicotomizado alimenta a distinção de classes e, nesse sentido é que ele fará a defesa do ensino politécnico em todos os níveis e para todos para a devida emancipação do trabalhador. Sua proposta compreenderia uma pedagogia centrada no trabalho, ou melhor, uma pedagogia do trabalho e uma educação integral para que toda criança se torne uma produtora, cuja obra estaria a serviço do bem comum e da justiça. Para ele, a escola não deveria ser um local separado da vida e da realidade social e econômica. A escola em sua concepção seria articuladora da produção e da educação. No entanto, não se trata de restringir a aprendizagem das crianças à lógica da produção, mas sim estimular a autonomia e o autodidatismo através da politécnica, para ele como a única forma de garantir a pluridisciplinaridade e

a noção de que a aprendizagem de se dar por toda a vida. A aprendizagem tem que ser permanente e durável para que os indivíduos possam compreender e desempenhar plenamente seu papel numa sociedade sem trabalho alienado, livre e autogestionária.

Bakunin, da mesma forma que Proudhon, acusa a existência de dois tipos de instrução na sociedade. Uma aprimorada reservada à burguesia e outra simplificada para os trabalhadores. Foi um crítico feroz da educação burguesa em seus princípios e modo de organização, sendo primorosas suas reflexões sobre a educação em vários de seus escritos. Para ele, a educação como também a luta pela emancipação econômica o elemento essencial. Parte essencial, pelo que ela pode oferecer ao desenvolvimento potencial de cada um para a conquista de uma vida em plena liberdade.

No texto “Educação Integral”, escrito por Bakunin, encontraremos o melhor de seu pensamento sobre o tema. Nesse texto, ele vinculará a proposta de uma educação integral ao propósito da revolução e ao projeto de uma sociedade fundada na igualdade econômica e na liberdade. Para ele, o domínio da ciência e da razão, atrelado a uma educação antiautoritária constitui-se como um elemento fundamental para a emancipação humana. De outra parte, toda proposta pedagógica advinda do Estado e pactuada com os interesses da burguesia tem por pretensão a reprodução das relações de dominação, o doutrinamento, o conformismo e a formação de indivíduos docilizados e adaptados ao mundo do trabalho produtivo.

Essa instrução deve ser igual para todos, por consequência ela deve ser integral, isto é, ela deve preparar cada criança de ambos os sexos tanto para a vida do pensamento quanto para aquela do trabalho, “afim de que todos possam se tornar homens completos”. Essa educação integral deve partir da aplicação da autoridade para as crianças para ir sendo abolida durante o desenvolvimento em proveito da liberdade (BAKUNIN, 2015, p. 277)

Nessa escola o princípio de autoridade na educação deve ser o “ponto de partida natural” e é legítimo que seja aplicado às crianças na primeira infância, quando sua inteligência não se desenvolveu abertamente...

Assim o primeiro dia da vida escolar [...] deve ser o de maior autoridade e de uma ausência quase total de liberdade; mas seu último dia deve ser o de maior liberdade e de abolição absoluta de qualquer vestígio do princípio animal ou divino de autoridade (BAKUNIN, 2003, p. 47).

Bakunin compreende, no entanto, que na sociedade atual regida pelo Estado burguês essa educação seria impossível num meio social corrompido pelo capitalismo.

Se no meio que existe ao menos conseguíssemos fundar escolas que dessem a seus alunos e instrução e a educação tão perfeitas quando podemos imaginar, conseguiriam elas criar homens justos, livres e morais? Não, pois, ao deixarem a escola eles encontrar-se-iam no seio de uma sociedade que é dirigida por princípios totalmente contraditórios, e como a sociedade é sempre mais forte que o indivíduo, ela não

tardaria a dominá-los, isto é, desmoralizá-los. [...] A própria fundação de tais escolas é impossível no meio social atual. [...]. Os mestres-escola, os professores, os pais são todos membros dessa sociedade, todos mais ou menos embrutecidos ou desmoralizados por ela. Como eles dariam aos alunos o que concerne à sua moral socialista, visto que é completamente contrária à moral atual? (BAKUNIN, 2015, p. 284).

Os professores e as famílias tornariam impossível uma educação integral e socialista na sociedade burguesa. Sobre esse ponto Bakunin dirá que “os burgueses não querem de forma alguma que seus filhos tornem-se trabalhadores, e os trabalhadores são privados de todos os meios para dar aos seus filhos a instrução científica (Bakunin, 2015, p. 284). O conhecimento científico apropriado pelos trabalhadores constitui-se como um instrumento fundamental para a emancipação e, por isso, é que ele defenderá a criação de escolas populares geridas e organizadas pelos próprios trabalhadores.

Para Bakunin, tanto a ciência quanto a riqueza são bens comuns e patrimônio de todos e, como tal, não devem ser apropriadas apenas por uma classe. Ele alega que os usos do conhecimento científico configuram-se como elemento primordial da dominação de classe e do poder do Estado. Suas críticas estão direcionadas ao ensino universitário para as classes privilegiadas e ao relacionamento entre a produção da ciência e de tecnologias com a exploração do trabalho, o enriquecimento da burguesia e o fortalecimento do aparelho estatal. Trata-se da relação clara entre a apropriação do saber e o poder.

Em resumo, na organização atual da sociedade, os progressos da ciência foram a causa da ignorância relativa do proletariado, bem como os progressos da indústria e do comércio foram a causa de sua miséria relativa. Os progressos intelectuais e progressos materiais contribuíram igualmente, portanto, para aumentar sua escravidão. O que resulta disso? Que devemos rejeitar e combater essa ciência burguesa, assim como devemos combater e rejeitar a riqueza burguesa. (BAKUNIN, 2015, p. 272).

A universidade estaria a serviço dessa dominação. Através da sua burocracia alienará os professores/intelectuais, disciplinará seus alunos, obtendo como produto uma ciência alienada, hermética e cada vez mais distante das necessidades e dos interesses dos trabalhadores. Essas críticas de Bakunin podem ser dirigidas à atual conformação da universidade brasileira hoje. Os aspectos levantados por ele podem ser percebidos, em certa medida, no aprofundamento da burocracia universitária, nos controles centralizados, no ranqueamento das instituições, nas avaliações heterônomas, na métrica, nos prêmios de produtividade, na privatização da pesquisa, no produtivismo acadêmico e sua indução à produção de *papers* em periódicos cada vez mais padronizados e qualificados por grupos de poder no campo científico que muitas vezes atuando em prol de grandes corporações e grupos de interesse (PIOLLI, 2015).

Nesse primeiro momento o tom será sempre de denúncia ao sistema de ensino da sociedade burguesa e à escola tradicional. Bakunin e Proudhon

formulam propostas amplas, não chegando a formular uma proposta concreta. Mas é somente com a divulgação do Programa Educacional do Comitê para Ensino Anarquista em 1882 é que os anarquistas formularão e propor uma ação concreta para a educação e, em especial para uma educação integral (LUIZZETTO, 1987).

Nesse documento foram firmados os pressupostos que deveriam orientar o ensino anarquista e as críticas mais diretas aos ensinos religioso e estatal. Para os autores do documento, dentre os quais estavam Peter Kropotkin, Paul Robin, Élisée Reclus, Louise Michel, Jean Grave e Carlo Malato, as práticas pedagógicas tradicionais contribuíam para a naturalização da mentira e da rivalidade, além de colaborar para a perda da originalidade e da iniciativa dos alunos (LUIZZETTO, 1987).

Nesse sentido Kropotkin (1989, p.57-58), que foi um dos elaboradores dos princípios do comitê, será um crítico severo ao ensino em abstrato, estranho ao mundo concreto e da vida dos estudantes. Ele dirá que

Ao obrigar nossos filhos a estudarem coisas reais, a partir de meras representações gráficas, em vez de procurar que eles façam por si mesmos, estamos causando uma perda de tempo preciosa. Cansamos inutilmente a sua imaginação. Acostuma-los ao pior sistema de aprendizagem, matamos em flor a independência do pensamento, e poucas vezes conseguimos dar um verdadeiro conhecimento sobre aquilo que nos propomos ensinar. O caráter superficial, a repetição como papagaio e a prostração e inércia do entendimento são resultado desse método de educação. Não lhes ensinamos o modo de aprender. E até os próprios princípios da ciência lhe são transmitidos por meio de um sistema bastante abstrato, enchendo a cabeça das pobres criaturas somente com regras.

De acordo com o Programa os anarquistas deveriam empreender esforços no sentido de romper com as práticas comuns adotadas nas escolas tradicionais, nocivas à formação integral dos indivíduos. Para tanto deveriam romper com a disciplina, os programas e a classificação dos estudantes.

[...] Por fim a escola deverá deixar de ser fonte de comportamentos baseados na rivalidade, na inveja, e no rancor, e para tanto, deverão ser abolidas as classificações destinadas a distinguir os alunos entre si (LUIZZETTO, 1987, P. 49).

Fundamentados nessa perspectiva do Programa os anarquistas passam a desafiar, com ações concretas, os métodos tradicionais com a criação de “Centros de Estudos”, “Ateneus Libertários”, Escolas Livres, “Modernas” ou “Racionalistas” e Universidades “Livres” ou “Populares” (LUIZZETTO, 1987).

Esses espaços de formação deveriam ser constituídos e organizados pelos trabalhadores com a participação ativa dos estudantes. Os libertários, portanto, fazem a defesa de uma instrução voltada para o pleno desenvolvimento do indivíduo e para uma vida em sociedade fundada nos princípios da ação direta e da autogestão.

O Comitê para o Ensino Anarquista, portanto, advogará uma proposta de ensino que deveria ser integral, racional, misto e libertário. A defesa do ensino integral pressupunha o “desenvolvimento harmonioso” do indivíduo em todos os domínios do conhecimento intelectual, físico, manual e profissional o qual deveria ser oferecido a todos desde os primeiros anos. O ensino racional estaria pautado pela ciência, na crítica e no desenvolvimento da independência pessoal em contraponto à obediência e a submissão próprias do ensino religioso. O ensino misto relaciona-se à co-educação sexual entre meninos e meninas com a finalidade de romper com o campo moral da família que reproduz a desigualdade entre os sexos. O ensino libertário seria a consagração da libertação, partindo do sacrifício progressivo da autoridade com o objetivo de formar homens livres que respeitem e amem a liberdade alheia.

A apropriação da ciência pelas classes dominantes é feita da separação entre a produção dessa ciência do trabalho braçal. Para ele toda a produção científica não teria sido possível sem o trabalho do operário especializado, ou seja, sem a inteligência do trabalhador para construir equipamentos e os instrumentos necessários aos experimentos. Em sua crítica dirá que a separação entre ciência e trabalho e entre o trabalho intelectual e Trabalho Braçal deve ser combatida. E ao defender sua proposta de uma educação integral, dirá “à divisão da sociedade em trabalhadores intelectuais e braçais, nós opomos a integração de ambos os tipos de atividade” (KROPOTKIN, 1989, p.53).

Essa problemática apontada por Kropotkin está relacionada à questão fundamental do saber e do poder numa sociedade onde o saber está a serviço do poder. Portanto, a a estrutura burocrática das escolas e universidades teriam sido constituídas para posicionar e hierarquizar as classes e vincular a produção do conhecimento aos interesses das classes dominantes. Ou ainda, dispor o conhecimento científico de forma utilitária a serviço das empresas e do Estado desacoplado dos interesses do povo e dos grandes problemas sociais.

Tal como Kropotkin, Robin (1837 -1912) defendeu a implantação de uma educação integral para construir um novo tipo de sociedade e possibilitar à formação plena do homem, dando-lhe acesso à totalidade dos conhecimentos humanos. Ele teve participação ativa nos debates sobre educação que ocorreram no âmbito da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT). Antes, porém, foi professor do ensino público onde desenvolveu o desejo de aproximar os conteúdos escolares da vida cotidiana dos alunos. A impossibilidade de realizar tal desejo numa escola burocratizada o levou a demitir-se do ensino público. Talvez Robin tenha sido o principal pedagogo anarquista de sua época aprimorando o conceito de Educação Integral cunhado por Bakunin. Sua concepção de integralidade na educação parte de uma crítica severa às desigualdades entre os homens, acusando que a educação adotada nas escolas dentro de uma sociedade desigual era “imoral” e “anti-racional”, na verdade era uma “anti-educação” a serviço das classes dominantes.

Entre os anos de 1880 e 1894 ele se dedicou à organização e direção do Orfanato de Cempuis, onde pôde aplicar e sua teoria pedagógica. O orfanato foi o local onde Robin praticou a ensino integral vinculando aprendiza-

gem técnica, ensino intelectual científico, moral e físico no sentido de abranger todas as dimensões da formação da criança. Isso tudo norteado pelos princípios fundamentais do ensino laico, racionalista, antidogmático, antiautoritário. Conforme descreve seu conceito de educação integral “nasceu do sentimento profundo de igualdade e do direito que cada homem tem, quaisquer que sejam as circunstâncias do seu nascimento, de desenvolver, da forma mais completa possível, todas as faculdades físicas e intelectuais”. (ROBIN, 1989, p.88).

A ideia de uma educação racional, universal e integral relaciona-se ao entendimento de que o desenvolvimento humano deve ser harmônico e completo, no que concerne à saúde, alimentação e também no equilíbrio entre o trabalho intelectual, o físico e o horário do repouso. Essa questão do trabalho é central para Robin, pois mesmo sendo um ser independente e completo em si mesmo, precisa contribuir para a coletividade.

[...] Todo homem deve ser considerado sob dois pontos de vista: como ser isolado, independente, completo por si só, e como membro de uma coletividade. Nenhuma dessas maneiras de considerá-lo pode ser sacrificada pela outra. Como ser distinto e completo ele tem o direito ao desenvolvimento total das suas faculdades; como membro da coletividade, ele deve contribuir com sua parte de trabalho íntegro e necessário (ROBIN, 1989, p. 89).

A escola teria, portanto, a função de oferecer a todos igualmente uma educação completa e integral, sem distinguir e classificar os homens em castas desde a infância, ou seja, entre os que trabalham e os que se divertem. A proposta e prática educacional de Robin compreendia que as aulas não deveriam acontecer apenas em espaços circunscritos como as salas de aula, mas no campo, na natureza e nos espaços públicos. A concepção de educação integral pressupunha um conjunto completo e encadeado de conhecimentos que deveriam se apropriados por todos desde a infância através da observação e da experiência prática. Ou seja, uma educação centrada na experiência. Tal processo de desenvolvimento integral da pessoa, compreendia uma preocupação com a saúde e a higiene.

A proposta de Robin compreendia, preocupações com o corpo, a saúde e a higiene, coeducação de sexo, estudos de meio e o divertimento como contraponto ao esforço intelectual da escola tradicional. Ele defendia uma pedagogia centrada nos jogos visando à interação e ao aprendizado das formas.

O Ensino das ciências e o racionalismo fariam o contraponto ao ensino enciclopédico e burocratizado. Esse aprendizado científico deveria ser feito a partir de experiência concreta e da formulação de questões com estímulo de exercícios práticos. O aprendizado da arte e das ciências não pode ocorrer de forma mecânica e decorativa. Em essência, o propósito do processo pedagógico seria o de despertar nas crianças o espírito crítico, utilizando-se da comparação e do método indutivo. Para a devida consolidação da proposta prática, seria preciso equipar as escolas com Bibliotecas, laboratórios, teatro etc.

A educação integral teria como finalidade, a partir dessa proposta prática, formar um sujeito crítico, não passivo e rebelde, o que seria possível apenas com a o fim das relações de dominação e submissão comuns à escola tradicional. Superar a hierarquia entre professores e alunos e suprimir a pedagogia centrada nos exames e na avaliação punitiva. Robin defendia uma proposta de avaliação colaborativa feita por todos.

Robin também compreendia que tal projeto somente seria possível com o a presença de professores comprometidos com a proposta e com os ideais de liberdade, igualdade e de transformação social. Fundamentalmente com a autogestão contra as formas de submissão e as relações de poder da escola tradicional. Aos professores cabe o papel de ajudar as crianças a formular questões e encontrar respostas, na experiência, nos livros, nas reuniões e nos espaços coletivos e, muito raramente nas respostas diretas do professor. O educador um seria facilitador (LENOIR, 2015).

O pressuposto de que a corrupção dos homens não é original e sim social é um outro elemento norteador da proposta pedagógica de Robin. E para ele não seria afastando as crianças do convívio social que evitaríamos tal corrupção. A escola ao ensinar a ciência, fundada em princípios de solidariedade contribuiria para formar um novo homem e uma nova sociedade.

Robin discorda da ideia de que a corrupção seria algo original no homem, mas que seria produzida socialmente. Para ele, os homens fundamentam suas opiniões e visão do mundo pelo que aprendem, por isso, o aprendizado na escola, que é uma etapa transitória da vida das crianças, tem que ser intenso. Em sua proposta pedagógica para a educação infantil empregada no orfanato Robin procurou priorizar uma abordagem voltada para o desenvolvimento da individualidade da criança e a sua espontaneidade com a finalidade de fortalecer sua autonomia desde essa etapa da vida.

Para ele a autogestão seria um elemento central no processo educativo, no sentido de fortalecer o poder coletivo e a autonomia da escola. Essa seria uma maneira de evitar que a escola fosse apropriada por religiosos, pelo estado, partidos políticos, ou ainda, os adultos. O seu projeto de educação integral visava combater as formas de discriminação, a desigualdade e a submissão.

Em síntese, podemos dizer as ideias de Robin estavam fundamentadas em quatro pilares: o racionalismo científico, a crença na possibilidade da regeneração humana, o internacionalismo, na educação como instrumento para a construção de uma sociedade igualitária. No entanto, a experiência no orfanato de Cempuis sofreu forte repressão e ataques da imprensa reacionária da época. Por exemplo, a coeducação de sexos era vista como imoral. O orfanato não era independente do ponto de vista econômico e, portanto, não tinha como sobreviver por seus próprios meios e foi fechado em 1894.

A educação integral a partir Francisco Ferrer y Guardia na escola moderna de Barcelona

Ferrer nasceu em 1859, em Allela, um burgo nos arredores de Barcelona, teve uma formação católica, foi maçom e republicano. Mas foi durante seu exílio na França no final do século XIX que conheceu intelectuais libertários propunham um projeto libertário e uma escola racionalista sem influência da igreja. Foi influenciado pela obra de Pestalozzi, mas fundamentalmente pelas práticas de Paul Robin e Elisée Reclus. Criou em 1908 Liga Internacional para Educação Racionalista da Criança, com apoio de intelectuais de peso na época, tais como Máximo Gorki e Bernard Shaw entre outros.

Sob a influência de Bakunin e Robin defendia a transformação das escolas tradicionais por uma Pedagogia que levasse à formação de sujeitos autônomos, críticos e solidários. Da mesma forma, entendia que a formação fornecida pela família e pela escola era cheia de preconceitos, de tradições e dogmatismos, o que fazia com que os indivíduos ingressassem na sociedade deformado e degenerado.

Ele inaugura a primeira Escola Moderna em 8 de setembro de 1901 na cidade de Barcelona, na Rua Bailén, com trinta alunos, 12 meninas e 18 meninos. A Escola depois ampliou-se e, em 1903, passou a ter 114 alunos. Era uma escola mista, que pregava a coeducação de sexos e classes.

A escola racionalista de Ferrer não era financiada pelo Estado, era paga de acordo com as possibilidades financeiras dos alunos. Havia uma preocupação com a disseminação da cultura para o povo, possuía cursos noturnos e uma Universidade Popular. Havia uma grande preocupação com os equipamentos escolares, laboratórios, máquinas de projeção e substâncias alimentícias, minerais e animais, assim como, equipamentos industriais (TRAGTENBERG, 2004).

A escola é fechada em 1909, mesmo ano em que Ferrer é condenado à morte após acusações relacionadas a um atentado contra o promovido por um ex-bibliotecário da escola racionalista, chamado Mateo Morale e a dos protestos que se desenrolaram na Catalunha contra a campanha da Coroa Espanhola no Marrocos. Ferrer é acusado de participar e de ser um dos mentores dos protestos e por isso foi submetido ao Conselho de Guerra que o condenou à morte em 13/10/1909 (TRAGTENBERG, 2004).

A escola moderna ou racionalista valorizava o ensino da ciência e preocupava-se com o pleno desenvolvimento do aluno, entendendo que seria preciso educar para formar sujeitos críticos, pelo que ele denominava de “análise crítica dos juízos” (FERRER y GUARDIA, 1970). Isso somente seria possível a partir de uma educação integral. A meta da escola moderna seria a de tornar as crianças pessoas instruídas, verdadeiras, justas e livres.

Ferrer y Guardia defendia que o ensino deveria estimular atitudes próprias de cada aluno, para que com seu valor individual pudesse se sentir um membro útil da sociedade. O propósito da escola seria contribuir para a fundação de uma humanidade fraternal. Sua crença na educação racional estava

centrada ideia de que esta seria um instrumento a serviço da emancipação e disseminação das ideias libertárias. Para isso seria necessário combater o adestramento e a inculcação feitos através do ensino tradicional o que seria possível apenas a partir de uma outra escola.

Foram elementos fundamentais da escola racionalista ou moderna: a co-educação de sexos, a coeducação de classes, as preocupações com a higiene, a formação dos professores, o fim dos prêmios e dos castigos e a abolição completa dos exames. Outro elemento era a autogestão, pois a escola era gerida de uma forma radicalmente democrática o que foi feito a partir da constituição de uma Junta Consultiva. O programa da escola moderna previa que fosse aberta aos domingos, para que os pais, familiares e a comunidade pudessem receber aulas de história geral, ciências, artes.

Esse movimento das escolas modernas, onde se fazia uma educação integral, influenciou sobre maneira o movimento anarquista da época na Espanha e pelo mundo. E foi compreendido, por muitas das vertentes do anarquismo, como um modelo a ser seguido. Na Espanha esse movimento se estendeu até o final da Guerra Civil Espanhola em 1936. Com o Franquismo, essas escolas foram reprimidas e fechadas. Em 1936 haviam 116.000 crianças matriculadas em escolas com essa orientação na cidade de Barcelona onde trabalhavam cerca de cinco mil professores (SAFÓN, 2003).

As influências no Brasil

No Brasil o movimento das Escolas Modernas será uma das vertentes de atuação do movimento anarquista, em parceria com a Educação Político-sindical e os Centros de Cultura ou Centros de Estudos sociais. No que concerne à Escola Moderna registramos 03 experiências em São Paulo todas lideradas pelo pedagogo João Penteadó cujas influências vinham de Robin, Bakunin e Ferrer.

A primeira escola, chamada “Escola Libertária Germinal” funcionou entre os anos de 1902 a 1904 no Bairro do Bom Retiro. A segunda foi criada em 1912 no Bairro do Belenzinho. E a *Escola Moderna número três* foi inaugurada em São Caetano no mês de dezembro de 1918. Essas escolas foram fechadas em razão da forte repressão decorrente do avanço dos conflitos entre os trabalhadores e a burguesia paulista. Outro problema, era o da sustentação financeira. Tal como a escola de Barcelona, essas escolas sobreviviam dos recursos advindos dos trabalhadores, pequenos comerciantes que pagavam de acordo com suas possibilidades. No entanto, foi decisivo para o fechamento das escolas a ingerência do Governo do Estado que passa a emitir petições de autorização para funcionamento de escolas particulares. A escola racionalista era assim compreendida pela secretaria da educação. Por razões de cunho político, contudo, essas escolas foram legalmente fechadas em 1919 pelo então secretário da Educação, Oscar Thompson.

Nessas escolas, tal como na escola moderna de Barcelona, as experiências educacionais estavam pautadas por um ensino antiestatal, laico, antiau-

toritário que tinha como preocupação a transformação social. A coeducação de sexos, de idade e de classe social, também foi adotada. A educação seria pautada pelos fundamentos da ciência moderna e do racionalismo e da educação integral. O ensino da ciência deveria ser feito através da experiência aliado a estudos do meio para conhecimento da realidade e ao universo do trabalho. A preocupação em integrar as famílias e a comunidade nas escolas, assim como a autogestão para conduzir a escola foram outros elementos centrais nessas experiências de educação.

Considerações

A primeira consideração a ser feita sobre conceito de educação integral, cunhado genuinamente pelos anarquistas, é a de que esta somente pode ser compreendida como tal se estiver vinculada a um projeto voltado para a formação plena do homem, de sua emancipação ao propósito de transformação radical da sociedade. Portanto, muito distante das apropriações do conceito no Brasil e que são recorrentes em muitos programas governamentais que, a pretexto de desenvolver uma educação integral, circunscrevem-na às exigências do capital e às novas demandas do mercado de trabalho flexível no sentido de formar uma força de trabalho adaptada e moldada aos seus imperativos. A concepção de educação integral que via se fixando, ao contrário do caráter emancipatório da proposição feita pelos anarquistas centrada nos princípios da liberdade, da autogestão, da solidariedade e da apropriação crítica dos conhecimentos, assume os contornos do projeto neoliberal de formação humana baseada no individualismo, na meritocracia e na competição. Isso para não falarmos no empreendedorismo e em toda ideologia da empregabilidade e do EUS/A advindas do mundo empresarial reproduzidas nas escolas.

Além do mais muitos desses programas que pretensamente informam realizar uma educação integral, ao contrário do que pregavam os libertários aqui analisados, empregam na gestão dessas escolas um gerencialismo autoritário advindos do mundo empresarial como os modelos de avaliação punitivos e controles atrelados a metas e indicadores de resultados controlados por sistemas cada vez mais centralizados. São expressão disso tudo, as recentes reformas educacionais no Brasil.

O estudo cuidadoso dos autores que tratamos nesse texto é de grande valia, portanto, para o debate atual sobre o tema da educação integral. Pode ser desfeita, por exemplo, parte da confusão provocada por esses programas governamentais de escolas de tempo integral ou de ensino integrado, confundidos, muitas vezes, com educação integral. Enfim, o simples fato de uma escola desenvolver um programa de complementação curricular ou mesmo um ensino profissionalizante no contra-turno do ensino das matérias do currículo comum, está bem distante da proposta de educação integral expusemos aqui.

Nesse sentido, e com a finalidade de contribuir para o debate sobre o tema da educação integral, seria importante retermos os princípios presentes na teoria e nas práticas dos anarquistas aqui analisadas.

O principal elemento da proposta libertária de educação integral é o de que essa educação somente pode ser compreendida como tal se estiver a serviço da emancipação humana e da transformação radical da sociedade. Portanto, a integralidade da educação seria um instrumento, evidentemente que não o único, fundamental para essa transformação, pois teria a função de preparar o homem para uma vida sociedade solidária, livre e autogestionária.

Um programa de educação integral deve ter como propósito o de formar um sujeito crítico, não passivo e rebelde, o que seria possível apenas com o fim das relações de dominação e submissão comuns à escola tradicional. Fomentar em todos a vontade de participar e de aprender novas formas de convivência baseadas no trabalho de construção coletiva e na autogestão com plena autonomia para as escolas e seus atores. Esse programa precisa contemplar a supressão da pedagogia centrada nos exames e na avaliação punitiva e a autoritária por uma avaliação colaborativa feita por todos.

A igualdade de gênero e do respeito à diversidade que advém da coeducação dos sexos, tal como foi concebida pelos libertários é imprescindível num programa de educação integral e deve ser incorporada como forma de romper com o campo moral da educação familiar e da religião. Pois são nessas esferas que os preconceitos, a desigualdade e a violência doméstica muitas vezes são perpetuados.

Uma educação integral deve propiciar as condições para que os trabalhadores possam se apropriar do conhecimento científico. Para isso os libertários defendem a ruptura da escola fundada na memorização do conhecimento estranha ao mundo concreto e as necessidades reais dos trabalhadores, defendendo uma educação baseada na experiência.

Decorrente disso, cabe-nos dizer que uma proposta de educação integral deve ter como uma preocupação a incorporação do trabalho na formação para incutir a noção de que numa sociedade solidária e igualitária todos devem trabalhar e todos devem estudar. Trata-se uma proposição fundamental para a devida ruptura com o dualismo destina os jovens da classe trabalhadora, por exemplo para a profissionalização precoce e o das classes privilegiadas ao prolongamento dos estudos universitários em nichos de excelência.

Referências

BAKUNIN, Michael. Instrução Integral. In: Michael Bakunin. **Obras escolhidas**. São Paulo: Imaginário e Hedra. 2015. p 267-286.

_____. Educação integral. In: MORIYÓN, F.G. (Org.). **Educação Libertária**. Bakunin, Kropotkin, Mella, Robin, Faure. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. p. 34-49.

FERRER Y GUARDIA. Francisco. **La escuela Moderna**. Madrid: Editora Zero. 1970.

- KROPOTKIN, P. Trabalho cerebral e braçal. In: MORIYÓN, F. G. (Org.). **Educação Libertária**. Bakunin, Kropotkin, Mella, Robin, Faure. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. p 50-67.
- LENOIR, Hugues. **Compêndio de Educação libertária**. São Paulo: Itermazzo Editorial. 2015.
- LUIZZETO, F. V. **Utopias anarquistas**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- MORIYÓN, F.G. (Org.). **Educação Libertária**. Bakunin, Kropotkin, Mella, Robin, Faure. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- PIOLLI, Evaldo. Bakunin redevivo: revolução e anarquia. In: **Revista USP**. n. 104. p. 209-214. Jan./fev./mar. 2015.
- ROBIN, P. Educação integral. In: MORIYÓN, F.G. (Org.). **Educação Libertária**. Bakunin, Kropotkin, Mella, Robin, Faure. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. p 88-109.
- SAFÓN, R. **O racionalismo combatente de Francisco Ferrer y Guardia**. São Paulo: Editora Imaginário, 2003.
- TRAGTENBERG, Ferrer e a pedagogia libertária. In: TRAGTENBERG, Maurício. **Sobre Educação, Política e Sindicalismo**. São Paulo: UNESP. 2004. Pp 121-160.

XII

NOVO MAIS EDUCAÇÃO, UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL OU UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL?

Ana Paula Silveira¹
Luma Lemos Nogueira²

Introdução

Este capítulo apresenta breves distinções entre os termos educação integral e educação em tempo integral, para melhor compreensão dos profissionais envolvidos com educação integral, no Brasil.

Para dada distinção entre os termos que cerceiam a educação integral ocorrerá uma apresentação sucinta de duas políticas educacionais do Governo Federal, uma que promovia a educação integral e outra que apenas prima pela educação em tempo integral, sendo elas o Mais Educação e o Novo Mais Educação, respectivamente.

A educação integral no Brasil, surge da necessidade de formar um indivíduo capaz de articular todos os conhecimentos prévios e os saberes escolares já adquiridos com a cultura e a interculturalidade presente em todas as ações dos seres humanos, enquanto pertencentes diferentes grupos.

Esse texto é dividido em dois momentos os preceitos teóricos sobre a temática e a análise da implementação do programa Novo Mais Educação em uma unidade escolar, que por questões éticas não será revelada sua identidade. Nessa análise dos fatos a partir de um breve relato de experiência, fica nítido que a falha para a efetividade da política pública proposta, ocorreu na influência sofrida pelos elaboradores, na interpretação pelas pessoas que colocaram a política em prática, esses movimentos feitos pelas políticas públicas são delineados pelo Ciclo de Políticas, proposto por Stephen Ball, nesse sentido o texto permite que reflexões críticas sobre o programa sejam emergidas para que não haja repetições das falhas e de novas que surgirão.

Educação Integral, progressos e regressos

Há uma distinção entre os termos Educação integral e Escola de tempo integral, para ilustrar algumas especificidades traremos autores clássicos da educação como Anísio Teixeira, Libâneo, Gadotti, Moll, Ferreira, Rees e Coelho, entre outros pesquisadores da presente temática dessa obra.

De acordo com Ferreira & Rees (2015) educar integralmente deveria ocorrer nas escolas, sendo elas de horários parciais ou integrais, para que ocorra

¹Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista- Júlio de Mesquita Filho; Mestra em Ciências Sociais na Educação pela Universidade de Campinas; Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de São Carlos.

²Graduada em Geografia pela Faculdade de Educação São Luís; Cursando Pedagogia pela UniPiaget; Cursando Pós Graduação em Alfabetização e Letramento pela UniPiaget.

uma educação integral se faz necessário educar em todas as dimensões; físicas, afetivas, culturais, cognitivas, éticas, políticas.

Coelho (2004) pontua que a Educação Integral pode ser compreendida como, o momento da não reprodução, em dobro das práticas pedagógicas do ensino parcial, que não levam a formação integral do sujeito, essa formação integral precisa das articulações entre os tempos e espaços escolares.

Os espaços e tempos escolares são essenciais para a concretização da educação integral, os currículos devem ser flexíveis, oferecendo às estudantes atividades que se articulem entre ações práticas e o saber elaborado, permitindo que haja reflexões conscientes de seus atos como pontou Anísio Teixeira (1962) e Saviani (2005).

Para Saviani (2005) os sujeitos são convidados a realizar reflexões conscientes e críticas de suas ações, pois a estrutura humana é dialética, onde os elementos se compõem e se contrapõem, se negam e afirmam num conjunto dinâmico, nesse sentido a educação integral permite que os sujeitos (professores e estudantes) se encontrem nessa constante dialética, indo além das instruções presentes nos currículos escolares.

A formação integral permite que os sujeitos tenham acesso à cultura, aos conhecimentos, para além das especificidades dos conteúdos escolares e curriculares, essa formação integral desencadeia a universalização conhecimento, durante a aquisição dessa formação integral os estudantes devem participar de um processo de ensino significativo e criativo, menos rígido onde os interesses dos estudantes sejam considerados como parte desse processo de aquisição do conhecimento, de acordo com Anísio Teixeira (1962).

Nas escolas ocorrem formações em tempo integral, não por excelência há uma educação integral, como dito no início escola de tempo integral não é sinônimo de educação integral estes são termos distintos, mas podem chegar a ser interdependentes, quando as escolas de tempo integral oferecem aprendizagens significativas, infraestruturas adequadas, professores aptos a desenvolver atividades em tempo integral que articulem atividades práticas e intelectuais (Ferreira & Rees, 2015).

A escola em tempo integral, de acordo com Ferreira & Rees (2015), amplia as responsabilidades de proteção social, como alimentação, atendimento médico, atendimento odontológico e assistencialismo, indo ao encontro dos preceitos de Libâneo (2012) a escola pública de tempo integral é uma artimanha política ou uma supressão das funções sociais de responsabilidade do Estado.

Nesse sentido, a realidade escolar no Brasil deixa a desejar quando se trata de escola em tempo integral, a maioria das escolas que adotam essa modalidade de ensino, não oferecem estruturas adequadas aos estudantes, que permanecem por mais de seis horas nas unidades de ensino, faltando espaço para as devidas refeições, locais para descanso e para atividades físicas.

Anísio Teixeira (1962) afirmou que a escola em tempo integral representava uma oportunidade para aqueles sujeitos socialmente marginalizados, para Ferreira & Rees (2015) a sociedade civil, ministério público, conselho tu-

telar, governos estaduais e municipais e famílias querem os sujeitos na escola, poupando-o das violências das “ruas”.

Ferreira & Rees (2015), ressaltam que a educação brasileira se iniciou, com escolas em tempo integral, com a necessidade de atender mais pessoas, a universalização do ensino reduziu a jornada integral, tornando parcial, como nos dias atuais, mas o ensino em tempo integral de outrora, não era para suprir as necessidades sociais, era para oferecer uma educação de qualidade aos estudantes, ou seja, aquela escola, em tempo integral corroboraria numa educação integral.

A educação escola integral se dilui em meios as políticas públicas para a escola em tempo integral, na contemporaneidade basta estender a jornada escolar para as pessoas afirmarem que ocorrem a educação integral, como observado durante a efetivação da política pública Novo Mais Educação, as políticas públicas para educação na contemporaneidade seguem o já preconizado nos planos nacionais de educação, em especial ao último Plano Nacional de Educação aprovado em 2014.

O Plano Nacional de Educação sancionado pela Lei n. 13.005, no dia 25 de junho de 2014, o PNE 2014-2024 resultam das articulações entre diferentes seguimentos da educação brasileira, pois foram realizadas conferências na esfera municipal, estadual e regional nos anos de 2012 e 2013, a fim de obter paridades e apontamentos para a criação do PNE 2014-2024, o qual foi apresentado e debatido na Conferência Nacional da Educação (CONAE), ocorrida em 19 a 23 de novembro de 2014³.

No PNE 2014-2024, a Meta 6 dispõe de nove estratégias para oferecer a educação em tempo integral em 50% das escolas públicas para pelo menos 25% dos estudantes da educação básica.

Meta 6: 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.

Estratégias:

6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;

6.2) instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;

³Conferência Nacional da Educação (CONAE) as informações referente a conferencia pode ser acessado na íntegra no seguinte endereço eletrônico; <http://conae2014.mec.gov.br/>

6.3) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral;

6.4) fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;

6.5) estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos (as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;

6.6) orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei no 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos (as) das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;

6.7) atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;

6.8) garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas;

6.9) adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais (BRASIL, 2014, p.85).

Como se pode observar o PNE 2014-2024 traz as especificidades para a implementação de uma escola em tempo integral, ou seja, uma educação que supri as necessidades sociais, como já supramencionado, as estratégias para implementação da educação em tempo integral é a melhoria e adequação dos espaços para atender os estudantes de modo qualitativo, mas o que se observa é que os espaços e os tempos escolares não comungam dos mesmos preceitos teóricos e práticos, uma vez que as escolas públicas brasileiras de preferência não possuem espaços adequados para receber diariamente um contingente de estudantes sete horas diárias, as crianças ficam restritas a sala de aula boa parte dessa jornada, fazendo atividades de reforço escolar.

O tempo escolar deveria ser aproveitado com atividades práticas diversificadas para a complementação do já apreendido, ampliando o conhecimento cultural dos estudantes, mas esse tempo é apenas utilizado, para diminuir o tempo que o estudante passaria em situação de risco, fora da escola.

De encontro as estratégias do PNE 2014-2024, e anterior a ele, no ano 2010 o governo federal por meio da Portaria Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007 instituiu o Mais Educação, trazendo a partir de então a necessidade de uma educação integral aos sujeitos. Vale ressaltar que o programa surge da organização mútua dos Ministérios; da Educação, do Desenvolvimento Social, dos Esportes, da Ciência Tecnologia, da Cultura e do Meio Ambiente, que desenvolveram estratégias para a contemplação dos objetivos para a formação integral do sujeito, por meio da educação.

Esse programa até o ano de 2015, preconizava uma educação integral, nas escolas em tempo integral ou em escolas que adotaram o tempo integral;

Queremos uma educação integral em que as diferenças e saberes possam desenvolver condições de mútuas influências e negociações sucessivas. Uma educação integral estruturada a partir de um conceito de integralidade, que supere termos como “contraturno” e “atividades complementares”, bem como saberes escolares e saberes comunitários (BRASIL, 2009, p. 16).

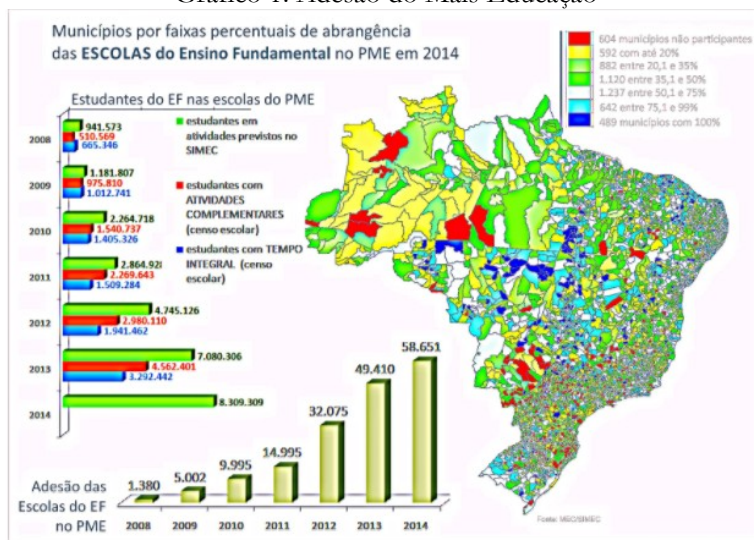
A educação integral permite o desenvolvimento da curiosidade, o questionar, a observação, as descobertas, as identificações, as experimentações, as distinções, as relações, as classificações, as sistematizações, as criações, os debates entre outras especificidades necessárias para o aprendizado global.

É importante frisar que a educação integral está relacionada com os conhecimentos prévios de todos os envolvidos com a formação integral, ou seja, ao se pensar estratégias para o desenvolvimento de práticas em educação integral é plausível se pense no diálogo que a mesma pode estabelecer com os estudantes, com as comunidades e com os círculos de culturas.

Nesse sentido, a educação integral está estritamente ligada a com os saberes oriundos das diversas experiências, construindo assim um saber diferenciado, permitindo que os estudantes, professores e monitores do programa Mais Educação, questionasse, interrogasse a educação escolar lhe era imposta, estabelecendo diálogos necessários com as políticas públicas, comunidade e Unidades de Ensino que adotaram o Mais Educação, a educação no Brasil precisa ser considerado como um ambiente de trocas de experiências e aprendizagens (BRASIL, 2009).

O gráfico abaixo mostra adesão do programa Mais Educação até o ano de 2014, sendo o mesmo aderido em quase todos os Estados brasileiros, em 2013 o número de pessoas tendo uma educação integral no Brasil foi de quase dez milhões, as atividades oferecidas nessas unidades de ensino de tempo integral, eram extracurriculares, como propunha o programa.

Gráfico 1: Adesão do Mais Educação



Fonte: Portal de Educação Integral

A educação integral ressalta as ações humanas e suas ressonâncias como a interculturalidade, quando há relações de trocas entre os diferentes grupos que habitam e coabitam os ambientes escolares, há uma cooperação e complementação, nesse sentido desenvolver atividades que hajam intercâmbios de informações, de culturas e de conhecimentos, auxiliando na melhora e na percepção dos outros, não permitindo que ocorra ações etnocêntricas, como pontou Hall (2012).

Pensar em maneiras de interlocução de culturas, é pensar em maneiras dialogar com a diversidade presente na escola, durante o período regular que o estudante passa na escola, não o tempo ideal para se pensar de modo diversificado e diferenciado, é interessante oferecer aos estudantes um tempo maior para interagir com os demais que se encontram no mesmo local, indo além daqueles que estão ou permanecem no mesmo local é essencial dialogar com aquele que está em outro lugar.

A educação integral congrega em si, todos os diálogos e trocas de experiências, sendo assim esse programa instituído em 2009 propunha uma educação cultural uma educação humanista, que olhava para o outro para além dos muros escolares, sendo oferecido nas escolas oficinas de teatro, de música, de dança entre outras atividades que ressaltassem a diversidade cultural brasileira.

Mas devido a mudanças de governo o programa Mais Educação fora substituído pelo Novo Mais Educação em 2016, que tem as especificidades e estratégias, representadas no PNE-2014-2024, esse Programa tem instaurado a escola de tempo integral, às instituições que o aderiu, diante desse fato é visível que a política para a educação integral se tornou numa política de governo e não de Estado.

O objetivo central do Novo Mais Educação é melhorar o desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática, ou seja, é apenas um programa de ampliação da jornada regular de ensino, oferecendo reforço escolar aos estudantes, deixando a interculturalidade em segundo plano.

O Novo Mais Educação, foi instituído pela Portaria nº 1144, de 10 de outubro de 2016 e foi, regulamentado pela Resolução nº 5, de 25 de outubro de 2016, o dado programa amplia a jornada para sete horas diárias para o estudante, oferecendo a eles majoritariamente aulas de língua portuguesa, matemática, língua portuguesa e matemática e como atividades complementares ou de livre escolha tem-se o futebol, a dança, as iniciações a musical/banda/canto coral, como complementares da jornada de 15 horas semanais dedicadas a educação em tempo integral.

De acordo com o documento Caderno de Orientações Pedagógicas, (Brasil, 2016) o Novo Mais Educação foi criado para erradicar o fracasso escolar, pois a adesão ao programa é para apenas escolas que obtiveram baixo desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, pois com aulas complementares, os estudantes podem melhorar seu desempenho escolar, assim garantindo um bom índice nas avaliações nacionais.

Programa “Novo Mais Educação” tem como finalidade contribuir para:

I - alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico;

II - redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar;

III - melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais;

IV - ampliação do período de permanência dos alunos na escola (BRASIL, 2016, p. 3)

Como pode ser observado no excerto acima, o Novo Mais Educação não menciona em suas finalidades os princípios da educação integral, como estabeleceu a Portaria Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007 do extinto Mais Educação.

Quando a unidade escolar faz adesão ao programa Novo Mais Educação, deve montar turmas de até vinte estudantes para cada oficina ou temática, e os facilitadores e mediadores, como são chamados os professores que cumprem jornadas de oito horas semanais, auxiliando no desenvolvimento e aprimoramento cognitivo, de estudantes dividido em dez turmas (BRASIL, 2016).

Novo Mais Educação e suas realidades

No programa Novo Mais Educação além dos Facilitadores que tem o objetivo de oferecer atividades de livre escolha, da unidade escolar, tem-se o

Coordenador regional, distrital ou municipal, Articulador de escola responsável pela organização do programa na escola, Mediador da Aprendizagem e responsável pelo acompanhamento pedagógico em Português e Matemática. (BRASIL, 2016).

Para encontrar os facilitadores e mediadores as unidades de ensino abriram processo de seleção, onde cada candidato foi, orientado a escrever um projeto sobre a área que gostaria de atuar (as vagas eram para mediador de língua portuguesa; matemática; e facilitador de dança; música e futebol), os projetos foram avaliados pelo Conselho da Escola e a avaliação é classificatória, nesse sentido a unidade escolar realiza o contato com os primeiros colocados, convocando-os de acordo com a demanda de turmas inscritas no programa (BRASIL, 2016).

Após as escolhas dos profissionais é de práxis, o acontecimento de reuniões para planejamento e replanejamento, durante essas reuniões os facilitadores e mediadores recebem os direcionamentos de como o Novo Mais Educação seria executado na unidade escolar, além das orientações existe a necessidade de apresentação dos facilitadores e mediadores à toda comunidade escolar.

Durante o processo seletivo para encontrar os facilitadores e mediadores, surgem as primeiras dificuldades, nesse sentido a falta de capacidade de interpretar e efetivar o Novo Mais Educação, impactou diretamente no resultado do programa.

Para a efetividade do Novo Mais Educação, deveriam ocorrer articulações e compreensões cabíveis entre toda comunidade escolar, assim como preconizada no Caderno de Orientações Pedagógicas, publicado em 2016, mas como foi observado e pontuado por uma mediadora que atuou no programa em 2017, em uma unidade de ensino que aderiu a dada política pública, tudo era desconhecido por até mesmo os responsáveis do programa, como analisado.

O programa Novo Mais Educação sofreu uma discrepância entre o seu planejamento e sua execução, as unidades de ensino enfrentaram dificuldades em tornar a idealização, em realidade. Algumas dificuldades serão abaixo mencionadas.

A infraestrutura escolar apresentou-se como uma das dificuldades encontradas, durante a execução do programa, na maioria das vezes as unidades escolares não têm espaços físicos adequados para as práticas educativas, dificultando o trabalho dos mediadores e facilitadores.

Além da infraestrutura, algumas unidades de ensino que aderiram o Novo Mais Educação não tem um quadro de funcionários para atender as necessidades dos mediadores e facilitadores, como, por exemplo, o momento da alimentação, em algumas unidades escolares, os mediadores e facilitadores eram responsáveis por servir o lanche e organizar os objetos utilizados.

A falta de espaço também contribuiu para inviabilidade da implementação das atividades complementares, como por exemplo a dança, se os mediadores colocavam as músicas para atividades, tais atrapalhavam as outras ativi-

dades desenvolvidas no período regular, além disso as músicas com as quais as crianças estavam habituadas eram músicas, não compatíveis com as idades e os ambientes escolares.

A escassez de material foi encarada como uma dificuldade, a unidade escolar forneceu aos facilitadores e mediadores o que havia em estoque, sendo sempre pedido para os facilitadores e mediadores a realizar atividades dinâmicas, como, por exemplo, elaborações de receitas.

As aulas no decorrer do programa focalizaram-se, nas dificuldades dos estudantes, buscando incentivar a leitura e a imaginação, incentivar as produções de texto, a partir de atividades construídas com os livros da biblioteca indicados por pessoas responsáveis pelo desenvolvimento pedagógico da unidade de ensino, para desenvolver o raciocínio lógico matemático, fora utilizado jogos, aprimorando o conhecimento das quatro operações matemáticas nas mais variadas situações do cotidiano.

Mensalmente cada mediador produzia um relatório sobre o que trabalhou em cada aula durante todo o mês, esse relatório era entregue à direção da escola, mediante relatório era feito o pagamento da ajuda de custo aos mediadores. O Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação - CAED, da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAED) deveria ser alimentado diariamente com as faltas dos estudantes e mensalmente era necessário inserir o conteúdo trabalhado no mês.

O programa Novo Mais Educação atendeu crianças portadoras de deficiências, as quais, tinha o acompanhamento de um profissional especializado, durante o período do ensino regular, mas durante as frequências no projeto esse acompanhante não fora disponibilizado.

Para superar as devidas lacunas na implementação desta política pública, seria necessário no ano seguinte propor intervenções, olhando de modo criterioso aos problemas, apresentados.

Para que não haja erros na implementação de políticas públicas, se faz necessário as pessoas compreenderem os movimentos dessa política na sociedade, para essa compreensão tem-se o Ciclo de Política.

De acordo com Mainardes (2006), a abordagem do Ciclo de Política, apresenta possibilidades para as análises de políticas educacionais, uma vez que no Brasil a utilização do Ciclo de Política para análises de políticas públicas é novo, pois este permite uma análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais, que contempla a formulação, implementação e seus efeitos.

Nomeia-se Ciclo de Política, pelo fato de que as políticas educacionais habitam uma rede internacional de políticas, a mesma não permite análises lineares e sequenciais; o ciclo permite aos pesquisadores dinamismo e flexibilidade durante a pesquisa, abordando de modo inter-relacionados os contextos ou etapas propostas pela metodologia em questão.

A abordagem do Ciclo de Política abrange três processos essenciais, para a formação e análise de uma política; o contexto de influência, o contexto da prática e o contexto de resultados ou efeitos. O contexto de influência é ca-

racterizado pelos interesses entre os grupos que disputam a definição das finalidades, da política pesquisada. Já o contexto da prática é onde a política está sujeita a interpretação e recriação as quais denotam mudanças e transformações significativas na política original. O contexto de efeito representa o impacto que a política tem na sociedade, pois além do resultado que fora objetivado pela política nesse contexto tem-se seus efeitos para ser analisados, com a possibilidade de proposições (MAINARDES, 2006).

Tabela 1: Os contextos e os principais elementos de análises

CONTEXTO DE INFLUÊNCIA	CONTEXTO DE INTERPRETAÇÃO OU PRODUÇÃO DE TEXTO	CONTEXTO DE PRÁTICA
Grupos de interesse Redes sociais Redes políticas Ação política	Grupos de interesse Redes sociais Ação política	Instituições envolvidas Ambiente institucional Situações políticas Propostas políticas Seleção de problemas Olhares sobre os problemas Escolha de soluções Tomada de decisões Estratégias de ação

Fonte: REZENDE & BATISTA, 2011.

Além dessas três etapas há outras duas: o contexto de interpretação ou produção de texto e o contexto de estratégia política. Na primeira etapa pode-se afirmar que há a produção do texto político que servirá de interpretação aos sujeitos que a colocará em prática. Na segunda etapa, o contexto de estratégia política está relacionado com as atividades sociais e políticas que se fazem necessárias para superação das desigualdades produzidas pela política analisada.

Frente ao exposto as dificuldades encontradas pelos envolvidos no programa seriam parcialmente solucionadas se estes as interpretassem, criticamente e pusessem em prática de modo consciente, respeitando os conhecimentos prévios de todos os envolvidos.

Além da falha, na interpretação da política em questão, houve uma falha na elaboração dessa política, ou seja, as influencias sofridas à elaboração, foram influencias que julgaram desnecessária a educação integral, no presente cenário político brasileiro.

Considerações

Pra uma escola envolver-se em um programa como o Novo Mais Educação, tem que ser analisado as reais condições da escola, a estrutura, os serviços de alimentação, orientações aos pais, orientação para equipe escolar,

pois os professores da escola tem que estar de acordo com a implantação do programa para que haja o comprometimento de todos e que seja alcançado o resultado, que o projeto não seja só uma maneira de aumentar o quadro de gestores da escola ou de verba.

As crianças que participam dos programas, certamente se sentiram acolhidas pelos voluntários. Os dois programas Mais Educação e o Novo Mais Educação são possibilidades diversificadas de sentir e enxergar as unidades de ensino, mas esses olhares diferenciados, sobretudo, críticos dependem dos movimentos que as duas políticas públicas fizeram, até o momento de suas finalizações.

Como por exemplo, se após um ano de Novo Mais Educação, será que houve o aumento nos índices de desenvolvimento da educação básica? Quais foram os impactos da Educação Integral na formação escolar, dos sujeitos que participaram do Mais Educação até o ano de 2015? Quais práticas educativas foram mais culturais, atrativas e diversificadas, no ambiente escolar? Essas questões entre outras permitem que seja debatida uma educação, cuja as especificidades de uma formação integral, aconteça para que os estudantes possam interligar os conhecimentos e experiências prévias aos saberes escolares, para então constituírem conexões necessárias ao aprendizado significativo e crítico.

O Novo Mais Educação enfrentou diversas dificuldades, nas unidades escolares, tais dificuldades servem de aprimoramento, para novas ações, trazendo mudanças necessárias, para que isso ocorra, precisaria que todos compreendessem o que de fato é o Novo Mais Educação, além desse entendimento seria necessário o envolvimento maior daqueles que se dizem responsáveis pelo programa, ou seja, a ausência do comprometimento da gestão escolar com o programa, o inviabiliza ainda mais. Para que as transformações ocorram é fundamental dar voz as pessoas que fizeram o dado programa existir, os mediadores e facilitadores, estes saberiam afirmar o que se faz mais urgente no universo escolar, para uma formação do sujeito crítica, reflexivo, intelectual.

Apoiando no Ciclo de Política, o Novo Mais Educação não contempla as especificidades da educação integral, pois fora idealizado e produzido para suprir uma carência nos dados estatísticos do desenvolvimento da educação pública brasileira, os grupos que desenvolveram a presente política pública, pensaram e se articularam em virtude de necessidades supranacionais, oriundas das redes internacionais de políticas públicas em educação.

Referências

BALL, S. J. **Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

_____. **Ciclo de Políticas / Análise Política. Palestra apresentada na Universidade do Estado do Rio de Janeiro**, 9, set., 2009. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <<http://www.ustream.tv/recorded/17998808>>. Acesso em: 22 jul. 2016.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o **Programa Mais Educação**. Disponível em: <www.abmes.org.br/abmes/legislacoes/visualizar/id/220>. Acesso em: 12 dez. 2017.

_____. **Rede de saberes mais educação pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral caderno para professores e diretores de escolas.** – 1. ed. – Brasília : Ministério da Educação, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad_mais_educacao_2.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2017.

_____. **Decreto nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010.** Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>. Acesso em: 12 nov. 2017.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/L Lei/L13005.htm> . Acesso em: 20 jul. 2017.

_____. Portaria n. 1.144, de 11 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 out. 2016b.

COELHO, L. M. Escola Pública de horário integral: um tempo (fundamental) para o ensino fundamental. In: ABRAMOVICZ, A. e MOLL, J. **Para além do fracasso escolar**. Campinas, Papirus, 2004.

FERREIRA, H. B.; REES, D. K. Educação integral e escola de tempo integral em Goiânia. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 1, p. 229-251, mar. 2015.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas v. 27, n. 94, p. 47-69, abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01013302006000100003&lng=pt&nrm=iso> . Acesso em: 20 set. 2016.

SAVIANI, D. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. Campinas: Autores Associados, 2005.

TEIXEIRA, Anísio. Uma experiência de Educação Primária Integral no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 87, p. 21-33, jul./set., 1962.

XIII

IDENTIDADE, CONDIÇÕES DE TRABALHO E REALIZAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR QUE ATENDE O ALUNO COM DEFICIÊNCIA NO INTERIOR DA AMAZÔNIA PARAENSE, NA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Roberto Heloani¹
Lídia Alves de Oliveira²

Na presente pesquisa partimos da compreensão sobre a construção da identidade no contexto do Mundo do Trabalho, por entendermos que mesmo um fenômeno particular não acontece dissociado de sua totalidade. Buscamos entender como isto repercutiu na identidade do professor que atende ao aluno com Deficiência no interior da Amazônia paraense.

A forma de organização do trabalho influencia diretamente tanto na construção da identidade pessoal quanto profissional. Sendo assim, também influencia, sobremaneira, na construção da identidade do profissional docente, haja vista ser impossível separar o ser pessoal do ser profissional.

O profissional docente não foge a essa regra. Pois, a consciência da sua identidade profissional é fator preponderante para o bom andamento do seu trabalho. Uma identidade bem constituída é indispensável para evolução e realização profissional, assim como para a satisfação daqueles receptores dos serviços.

O presente trabalho teve como objetivo compreender as condições de trabalho do professor que atende o aluno com deficiência, incluído na escola regular, na Amazônia Paraense e a relação com a constituição identitária desse docente.

O professor, ao atender o aluno com deficiência na perspectiva da inclusão, o faz em uma expectativa de **educação integral**. Isso porque este trabalha sob princípios de educação para a humanização dos indivíduos, focando não a formalização de meros conhecimentos exigidos para o mercado de trabalho, todavia com vistas à socialização e ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores que não são adquiridas no nascimento, mas nas vivências do cotidiano.

A relevância desse estudo se dá, primeiramente, pelo fato de pesquisar a realidade concreta do grupo de professores no que concerne à sua identidade, as condições de trabalho e sua realização profissional no atendimento a alunos com Deficiência, bem como fornecer dados para outras pesquisas, uma vez que a maioria das investigações realizadas, em nível nacional, traz informações sobre a realidade educacional do sul e sudeste, regiões que apresentam condições socioeconômicas bem mais favoráveis à concretização de políticas públicas de

¹Professor Titular da UNICAMP - artigo referente ao seu Pós-Doutorado pelo PROCAD – Parceria entre CAPES/UFOPA/UNICAMP/UNIR.

²Professora Doutora da UFOPA.

caráter afirmativo e congêneres.

Dessa forma, investigamos quais fatores ligam o docente que atende ao aluno com Deficiência ao seu trabalho. Que tipo de ressonância simbólica traz? Qual é a sua trajetória, remuneração e reconhecimento social? Podem desenvolver outras possibilidades de trabalho? Caso afirmativo, qual o motivo pelo qual não o fazem? Investigação que se dará por meio de relatos orais realizados com os sujeitos informantes escolhidos, ou melhor, uma amostra intencional dos professores que conviveram por longos períodos com alunos com Deficiência.

Com vistas a responder a estes questionamentos é que foi utilizada a técnica do Grupo Focal com a fala livre das informantes, que foram gravadas, transcritas, editadas e organizadas para análise (QUEIROZ, 2008). Para análise dos dados os investigadores estabeleceram conexões, mediações e contradições dos fatos que constituem a problemática da pesquisa. Assim, utilizamos a técnica de análise de conteúdo de acordo com a técnica de análise temática (BARDIN, 1979), por meio da qual se descobrem núcleos de sentido que compõem a comunicação cuja presença, ausência e frequência de aparição podem significar algo para o objetivo analítico da pesquisa, configurando-se, em uma análise de significação.

Com a finalidade de manter o anonimato das informantes e a ética na pesquisa as codificamos da seguinte maneira: P (I), P (R), P (G), P (C) e P (V). É importante destacarmos que os sujeitos deste estudo são todas professoras da Educação Básica das Escolas Públicas Municipais de Santarém/Pará.

Com base nos dados coletados e nos referenciais levantados discutimos as questões relativas à pesquisa dialogando com os sujeitos envolvidos na investigação, priorizando a maneira como interpretam, agem e se manifestam em relação às condições de trabalho, às políticas públicas educacionais e seus efeitos no trabalho, na carreira e na construção da identidade docente e temos esses conteúdos a partir da nossa compreensão.

O artigo está estruturado em quatro seções: a segunda seção trata sobre a construção da identidade do professor no mundo do trabalho, a terceira discute sobre o trabalho, a identidade e a realização profissional do professor na Amazônia paraense, a quarta a traz a discussão a respeito do trabalho, a formação docente e a identidade profissional na Amazônia paraense e a quinta e última seção aborda o atendimento em uma **perspectiva de educação integral** ao deficiente e a realização do professor numa escola inclusiva no Interior da Amazônia paraense.

A construção da identidade do professor no mundo do trabalho

Para analisar a identidade do educador que atende o aluno com deficiência é necessário que se leve em consideração, diferentes fatores que determinaram e determinam a construção de tal identidade, tais como: aspectos históricos, sistemas econômicos, sociais, culturais, conjuntura nacional, mundo do trabalho e outros.

Esta análise e interpretação ocorreram com base nos dados coletados e nos referenciais levantados, a partir dos discutimos a questão dialogando com os sujeitos envolvidos na pesquisa, dando prioridade à maneira como interpretam, agem e se manifestam em relação às condições de trabalho, às políticas públicas educacionais e seus efeitos no trabalho, na carreira e na construção da identidade do docente.

A perspectiva de identidade que se busca nesta investigação é a construção e consolidação no aspecto histórico dialético. Propicia um “*vir-a-ser*” constante mirando a emancipação do sujeito psíquico e social que ocorre mediante diferentes configurações e determinações da ordem social. É aquilo que na concepção de Ciampa (2005, p. 133) denomina-se de “metamorfose”.

P (R): relata: *No começo eu não pensei, não queria trabalhar com essa coisa de educação especial, nem sabia o que é isso: cuidar de criança com deficiência. Sempre brinquei com os meninos. Eu era meio moleca, fazia coisas de meninos. Como eu cuidava em casa de famílias de crianças, dava banho, vestia, limpava a casa eu fui fazendo em uma creche e foi acontecendo. Fui cuidando, cuidando e acabei lidando. Como conhecia as pessoas lidando com gangues, fazendo o que as pessoas com mais idade não faziam. Isso ajudou. Daí fui estudar, fazer cursos e não sei mais disso. Hoje sou professora de gente que cuida de deficiência...sou professora duas vezes...Se tivesse que voltar atrás, faria essa opção novamente.*

Para Dejours (1992, p. 189), é fundamental, antes de mais nada, distinguir identidade de personalidade:

[...]uma parte importante da tradição psicanalítica confere um lugar essencial à análise da personalidade ou do caráter, isto é, às invariantes que resultam da sedimentação do drama da infância e conferem à pessoa uma estabilidade que frequentemente foi caracterizado como uma estrutura. Portanto, a personalidade, o caráter ou a estrutura não afastam os riscos da crise psíquica e da descompensação. O recurso à noção de identidade permite justamente problematizar esta tensão entre o que vem do passado que confere a estabilidade e o que na atualidade, cria o risco de desestabilizar o sujeito ou de provocar as crises de mudança. A identidade nesta perspectiva conserva sempre uma certa precariedade e jamais é definitivamente adquirida.

A identidade implica para esse autor aquilo que torna o indivíduo único, singular, diferente dos outros. É construída na relação com o outro, no processo de alteridade. O julgamento, neste sentido, é capital, e diz respeito *ao trabalho e não ao sujeito*, sobre o *fazer* e não o *ser*.

O fazer, por seu lado envia ao ter, isto é, à posse do saber-fazer, do *métier*, das regras etc. O julgamento sinaliza somente em um segundo momento, para o reconhecimento do ser. Na sublimação, é ao menos o que sugere a clínica em psicodinâmica do trabalho, o reconhecimento da identidade passa pela mediação do trabalho. *Ela jamais é direta.*

A cada vez que nessa etapa intermediária for gerada uma espécie de *curto circuito*, toda a economia da sublimação será arruinada. Se o reconhecimento dissesse respeito diretamente ao ser, os outros colegas interpretariam

tal fato como uma situação de injustiça: reconhece-se o sujeito e não o seu trabalho, logo desconhece-se o seu sofrimento e o seu mérito, o que põe em risco de destruição toda a economia da relação sofrimento-prazer como pode ser nitidamente observado na narrativa de P (G):

*Eu gosto do que faço, eu gosto mesmo!
Mas gostaria de ganhar mais; dinheiro não é tudo, mas não estou satisfeita nesse nível profissional. O dinheiro é importante. Tem o reconhecimento... Gosto do que faço, mas não sei se faria novamente.*

Para Dejours (1992), o processo de constituição da identidade, ao passar pelo julgamento e pelo reconhecimento do outro, implica a constituição do coletivo do trabalho. Não se deve confundir o coletivo com o grupo. O coletivo é mais que um grupo, pois o que o define é a construção de regras e ofícios que vão nortear as relações interpessoais e de trabalho.

O autor tem consciência de que é muito difícil construir o coletivo. Outro modo de nomear a construção do coletivo é a atividade deontica: atividade de construir acordos, normas e valores que se estabilizam sob a forma de regras.

A teoria da ação comunicativa pressupõe a interação para a existência do indivíduo. Assim, a identidade que o *eu* experimenta é influenciada pela identidade outorgada pelo outro a esse *eu*.

Habermas (1990, p.22), nos ensina que:

Ninguém pode edificar sua própria identidade independentemente das identificações que os outros fazem dele [...] O fundamento para a afirmação da própria identidade não é a auto-identificação *tout court*, mas a auto-identificação intersubjetivamente reconhecida.

O autor detalha esse procedimento ao nos mostrar como isso ocorre no processo linguístico. As expressões *eu* e *tu* têm o sentido de autorrepresentações recíprocas. O mesmo sentido cabe às expressões *Nós* e *Vós*. A expressão *Nós* pode ser usada também para uma proposição que não se pressuponha uma relação complementar diante de outro grupo, mas uma relação voltada para outros indivíduos do mesmo grupo. Também a expressão *eu* pode ser usada com finalidade de auto identificação, mas a auto identificação de um *eu* exige o reconhecimento intersubjetivo por parte de outros Eus, que devem assumir papel comunicativo de um Tu. O reconhecimento recíproco dos membros do grupo requer relações *Eu-Tu-Vós*.

Assim, a identidade do *eu* indicaria a competência de um sujeito capaz de linguagem e ação no enfrentamento de determinadas exigências.

Habermas (1990), desse modo, também nos traz a ideia da socialização da identidade, reafirmando que a identidade é gerada pela socialização em um processo em que o sujeito, pela apropriação de universos simbólicos, acaba por integrar-se em determinado sistema social. Posteriormente, essa mesma identidade é garantida e se desenvolve pelo aumento de independência do in-

divíduo em relação a esses sistemas sociais, o que ocorre em um processo de individualização.

Passemos a palavra ao próprio Habermas (1990, p.70):

[...] a identidade do Eu pode se confirmar na capacidade que tem o adulto de construir, em situações conflitivas, novas identidades, harmonizando-as com as identidades anteriores agora superadas, com a finalidade de organizar - numa biografia peculiar - a si mesmo e às próprias interações, sob a direção de princípios e modos de procedimento universais.

Vale lembrar que para Berger e Luckmann (1991), os papéis representam a ordem institucional, ou seja, o papel seria uma atividade padronizada previamente também pela identidade coletiva, que não depende da vontade individual e surge como imagens preestabelecidas, rotulações que aderem à identidade individual, em uma tentativa de manutenção de crenças sociais que garantem certa continuidade e cognoscibilidade da identidade coletiva.

Ciampa (2005) define identidade-mito no momento em que o sujeito não consegue atingir a condição de “*ser-para-si*” mediante a não superação de contradições no sentido dialético do termo. A complexidade da constituição identitária é simplificada e, até mesmo, naturalizada, como verdadeiro ato de fé e paixão, como pudemos perceber na narrativa de P (I):

Eu tenho a questão da educação, do atendimento ao aluno deficiente no sangue. Tá no meu sangue. Eu sempre tive isso. É um sonho de infância que eu consegui realizar. Aqui jaz a professora “T”, quando eu morrer... Quero que escrevam no meu túmulo! Não saberia fazer outra coisa. Nasci pra isso. Amo tudo isso. Tá no sangue!

Em nosso entender, há forte semelhança entre o que Habermas chama de identidade do Eu e aquilo que Ciampa denomina de condição de “*ser-para-si*”.

De acordo com o filósofo alemão,

[...] a identidade de papel é substituída pela identidade do Eu, na exata medida em que o Eu generaliza a capacidade de superar uma velha identidade e aprende a resolver as crises de identidade reconquistando a nível mais alto o equilíbrio perdido entre si e a realidade social modificada. Pode dizer “Eu” de si mesma (HABERMAS, 1983, p.25).

Enquanto na abordagem de Ciampa, a questão identitária do “*ser-para-si*” é a busca da autonomização, sem a ingenuidade da inexistência de determinações exógenas na procura da “unidade da subjetividade e da objetividade, que faz do agir uma atividade finalizadora relacionando desejo e finalidade, pela prática transformadora de si e do mundo”. (2005, p.146).

Aliás, esse autor nos ensina que identidade é metamorfose, ou seja, está em constante transformação. O que nos remete à ideia de Habermas de que a identidade em nível pós-convencional seria aquela em que o desenvolvimento da consciência moral supere o estágio convencional, rompendo os limi-

tes da identidade de papel, à medida que adquire a capacidade de julgar, definindo princípios e valores morais, cuja validade independe de autoridade exterior. Dessa forma, a identidade vai sendo constituída mediante reiteradas identificações do próprio indivíduo em relação a si mesmo e ao meio social.

A Identidade pessoal e a Identidade profissional se mescla, conforme visualizamos na fala de P (V):

Quando chega sábado, ou vai chegando o sábado e o domingo parece que o dia não passa... o final de semana eu fico preocupada, fico triste, meio preocupada, pois sei que não vou pra escola. Sou feliz, sei que gosto do que faço, não conseguiria fazer outra coisa!

Quando faltei, uma vez, porque fui fazer um exame preventivo, chegou um pai e disse que sentiu a minha falta. Daí eu mandei uma substituta, minha filha, e me senti mal, meio estranho, ainda bem... Sou feliz, amo isso e faria novamente.

Goffman (1979) define a identidade social e a identidade pessoal de maneira em que a primeira consiste nos papéis que o indivíduo desempenha suas representações no cenário em que se apresenta, enquanto a segunda é o que torna a pessoa única, com suas características subjetivas, intrínsecas. Na construção da identidade pessoal de um indivíduo são usados aspectos da identidade social.

Normas relativas à identidade pessoal, entretanto, pertencem não a esferas de combinações permissíveis de fatos sociais mas ao tipo de controle de informação que o indivíduo pode exercer com propriedade. Para uma pessoa, ter tido o que se chama de um passado sombrio é uma questão relativa à sua identidade social; a maneira pela qual ele manipula a informação sobre esse passado é uma questão de identificação pessoal (GOFFMAN, 1963, p.74).

Parece-nos, portanto, que é difícil dissociar a identidade pessoal da identidade social e profissional, uma vez que ambas fazem parte da mesma pessoa. Identidade é unidade entre objetividade e subjetividade, como nos ensina Ciampa (2005) e é nessa unidade que se dá a metamorfose, transformação constante. A narrativa que se segue é elucidativa no que concerne a esse movimento:

P (C) relata: *Comecei no comércio, mas não tinha jeito pra isso. Jeito nenhum, embora minha família toda seja de comerciantes, inclusive meu marido. Não sabia cobrar, chegava no trabalho certinho, na hora certa, cedo, mas não dava, não sabia trabalhar no comércio, não sabia os traquejos do comércio. Comecei a pensar em fazer outra coisa, em ser professora. As vezes eu chegava em casa toda esfumaçada, pois eu era professora, mas além de dar aula eu ainda precisava fazer a merenda, arrumar e limpar a sala etc. Um dia o meu marido perguntou depois de me dar um cheiro e sentir a fumaça impregnada no meu corpo inteiro. Você é professora ou merendeira?*

A narrativa da informante mostra como a vida pessoal se mistura à social e profissional, principalmente quando ela fala que resolveu mudar de profissão e quando mostra, também, como chegou na Educação Especial.

Lidar com deficientes: eu tinha o magistério e poucas pessoas tinham magistério. Fui fazer curso e fui indo...fui indo e comecei a lidar com isso. O primeiro aluno foi um cego, como eu tinha jeito, fui fazendo cursos e fui trabalhando com isso.

Eu podia trabalhar no comércio, mas não deu certo, não! Se fosse pra EU escolher, hoje, escolheria novamente isso. Hoje eu gosto.

Como se observa, são situações de trabalho onde o docente fica preso, como já dissemos, a uma lógica que envolve o campo psicológico e o envolvimento subjetivo, fundado em expectativas de reconhecimento. A pessoa fica presa em uma espiral da qual não consegue mais se desligar. A ligação dos indivíduos é produzida não por uma coerção física, mas por uma dependência psíquica que se apoia sobre os mesmos processos que os laços amorosos, ou seja, projeção, introjeção, idealização, o prazer e a angústia (GAULEJAC, 2007; HELOANI, 1994).

Entendemos que a construção das identidades se dá dentro de um contexto concreto e, portanto, sofre influências constantes das reformas estatais, das políticas públicas e da legislação delas decorrentes. As identidades são construções sócio-históricas e culturais e por isso, não ocorrem de forma isolada. Parte e todo se completam na unidade. Tudo se relaciona se complementa e se transforma em razão da totalidade.

O trabalho, a identidade e a realização profissional do professor na Amazônia paraense

Nesta seção, continuamos analisando e interpretando com base nos dados coletados e nos referenciais levantados, para de posse desses fundamentos discutirmos a questão dialogando com os sujeitos envolvidos na pesquisa, dando prioridade à maneira como interpretam, agem e se manifestam em relação às condições de trabalho, às políticas públicas educacionais e seus efeitos no trabalho, na carreira e na construção da identidade do docente.

Do ponto de vista de sua composição cultural, a população amazônica é caracterizada por uma rica sociobiodiversidade. Existem na região milhares de indígenas, constituindo várias etnias diferentes em pleno domínio e uso de suas línguas e culturas específicas. Além disso, culturas caboclas, vividas por grupos ribeirinhos que habitam o interior, às margens de rios, lagos e igarapés constituem também modos de vida amazônidas representando experiências e conhecimentos sobre formas de coexistência e utilização do meio local.

Quanto a esta questão, P (I) argumenta:

É notório, com certeza que o fato de estarmos na Amazônia é um fator de maior desafio para a educação escolar, porque eles (as autoridades) veem a Amazônia com pensamento pejorativo, Amazônia é sinônimo de índio e que por isso não precisa de conhecimento, então muitas coisas que poderiam estar nos subsidiando em prol da educação acontece mais no sul, sudeste, enquanto para nós, Norte e Nordeste somos ainda discriminados, principalmente tratando-se da Amazônia, única coisa que eles veem claramente é a nossa floresta, que todo mundo tem os olhos grandes em cima da nossa floresta, mas quando tange a

bens em prol da educação e da saúde nós sofremos, eu tenho até assim algo de discriminação mesmo.

P (I) continua sua narrativa dizendo: *Como profissional da educação eu me sinto privilegiada por estar na Amazônia, porque é uma região riquíssima, trabalhando em cima do que nós temos de economia, infelizmente ainda não fica no nosso município, vai tudo para Belém, mas se ficasse no nosso município, com certeza, nós teríamos condições melhores, mais impostos para fazer investimentos maiores na nossa cidade, então, como professora da Amazônia eu me sinto privilegiada.*

Igualmente, estas questões sociais e culturais colocam – tanto para os gestores, técnicos da educação e os professores, quanto para outros segmentos sociais comprometidos com a produção de uma vida melhor – dois grandes desafios: o primeiro, diz respeito à extensão da escola para cada criança e jovem, extinguindo a exclusão educacional e o segundo, à produção de uma educação competente, capaz de elaborar um discurso, uma ética e um conjunto de conhecimentos e atitudes, direcionados ao respeito ao multiculturalismo e à prática da conservação ambiental na região.

P (R) assegura: bem, como professora que pratico esse serviço na Amazônia, eu me sinto muito bem, porque eu sei que o ensino que eles estão tendo aqui na Amazônia vai servir para a vida deles. E continua argumentando: *O professor que não acredita que vai melhorar ainda mais através do ensino, então ele não está acreditando no que está fazendo, ele tem que acreditar no que ele traz para oferecer à população e nessa vontade que o povo tem para aprender.*

A Amazônia ela é rica não somente na fauna, na flora e tudo que ela tem, mas também no povo que vive aqui, porque o povo sabe o que quer.

A gente observa nas práticas da docência que ser professor na Amazônia é nos identificarmos, fazer com que a educação esteja viva, ela está em nós, faz parte de cada um de nós, então aqui na Amazônia tudo se aproveita através do que acontece nesse meio, com esse povo, com essa gente que gosta de estudar, de aprender. É uma educação concreta, cativante, que me realiza com certeza. Aqui quem estar no sangue, na docência do profissional da Amazônia se identifica nessa identidade. O professor trazê tona uma realidade que ele vivencia na sala de aula. A gente vivencia esses profissionais que se apropriam desses saberes que são de regiões diferentes e faz ali um encontro de realidades para que o aluno busque aquilo que é importante, aquilo que faz parte do convívio dele. Ele contextualiza os saberes do País.

Embora a Amazônia seja uma região reconhecida por suas especificidades, no que concerne à sua natureza ímpar de verdes e águas, às longas distâncias a percorrer, às chuvas sazonais e outras mais, não tem havido até hoje, programas federais especificamente destinados a ela, com recursos e características que lhes sejam próprios (LOUREIRO, 2007).

As expectativas positivas das professoras participantes da pesquisa as levam a mostrarem-se muito firmes em seus propósitos – fazer sempre o melhor para seus alunos e trabalhar em prol do bem comum, e da melhoria de sua vida, assim como de seus familiares e da comunidade. Diante do exposto P (G) narra:

Ser professor na Amazônia é muito difícil. Já pensou você atravessar o Tapajós ou o Amazonas para você dar uma aula lá numa comunidade? É muito difícil. Ser professor na Amazônia é vencer os desafios da Amazônia, que não são fáceis e não são poucos. Desafio do financeiro, das condições físicas, ambientais, políticas, culturais, sociais, sem investimentos, lidar com famílias desestruturadas, com pessoas que não valorizam a educação escolar.

Os desafios que persistem, hoje, na região amazônica são de várias ordens e são velhos conhecidos, haja vista que as “Políticas nacionais supostamente igualitárias, apenas perpetuam as desigualdades regionais” (LOUREIRO, 2013, p. 170), principalmente, quando se trata de educação, essas políticas não favorecem a região e ainda concorrem para aumentar consideravelmente as desigualdades regionais.

Vale lembrar que em termos de Amazônia a tônica ainda continua sendo a de projetos que prometem o desenvolvimento de suas regiões, sem que isso tenha representado profundas mudanças no modo de conceber o seu efetivo desenvolvimento, uma vez que a escolha de projetos para desenvolver a região mais rica em biodiversidade do mundo, ainda carrega a marca da exclusão (ARAÚJO, 2013, p. 47).

Diante dos inúmeros projetos implantados na região, percebemos o agravamento das desigualdades que se tornam cada vez mais constatável a começar pelas condições materiais das redes escolares até a qualidade da educação.

Em que pese a modernização e a individualização forjada nas entranhas do neoliberalismo, a Amazônia continua espoliada em seus direitos básicos, como: saúde, assistência, segurança e educação de qualidade. E, sem um mínimo de atendimento que visualize suas especificidades. Nessa mesma direção P (C) faz as seguintes colocações:

Ser professor na Amazônia é um desafio, nossa profissão é um desafio. Como falei para você nosso público é o aluno, a gente atende a necessidade de sempre estarmos ali atento pelo fato de a família não assumir esse compromisso com a criança de não está ali preocupada de orientar como deve e deixa esse compromisso com o professor de orientar, porque acha que é só responsabilidade do professor por aquela criança que tem aquela deficiência. É um desafio porque é uma das coisas que temos que falar para essa família a importância daquela criança também, a importância do aluno como pessoa, como ser humano que tem necessidade de aprender, não aprende tudo como o outro “normal” aprende, mas ele precisa, ele precisa ler uma receita, ele precisa ir ao centro e pegar um ônibus, fazer uma compra, precisa pagar contas, resolver suas coisas do dia-a-dia, saber fazer um orçamento de quanto ele gasta num mês ou arranjar um trabalho, se formar em uma profissão. O desafio é sempre estar valorizando a criança, que ele é importante para continuar. A minha mãe sempre falava essas coisas boas, de ver a gente formada, isso ali era “adubando” as nossas vidas, falando coisas boas a nosso respeito. Então eu tento que fazer com que essa criança se sinta bem, se sinta valorizada.

Nas políticas neoliberais não existe espaço para atender especificidades regionais, pois quem não se adequa aos ditames impostos por esse mode-

lo, logo estará fora de qualquer possibilidade de inserção, visto que a exclusão é a marca por excelência deste modelo.

Levando em conta que a profissão docente amazônida se constrói em meio a dificuldades regionais, quando se trata de professor que atende ao aluno com deficiência se tornam ainda maiores. Dependendo do nível da deficiência essas dificuldades se constituem em desafios quase insuperáveis.

Os esforços de superação que os professores empreendem para se adequar às adversidades impostas pelas condições naturais da Amazônia e outras criadas por questões sociopolíticas e econômicas na/da região é uma questão que requer profunda reflexão. É importante observarmos como as experiências vividas modificam a análise de cada um do mesmo contexto. Isso faz uma diferença enorme ao avaliar as condições de acesso e trabalho na Amazônia.

Para compreendermos a constituição dos sujeitos amazônicos se faz necessário correlacionarmos as suas condições concretas de possibilidades à história nacional, ao modo como a Amazônia foi explorada para a sustentação de um capitalismo dependente que, no contexto da América Latina, colocou o Brasil na condição de economia emergente do Sistema capitalista mundial contemporâneo.

O Trabalho, a formação docente e a identidade profissional na Amazônia paraense

Ao tratarmos de trabalho docente, necessariamente, precisamos recorrer à questão da formação profissional, considerando que um bom exercício do magistério está diretamente vinculado a uma formação de qualidade que dê acesso a este profissional aos conhecimentos produzidos de maneira histórica e socialmente reconhecidos.

O ato educativo pressupõe o homem diante de outro homem, fundando-se numa relação mediada pelas apropriações e objetivações que os constituem, de sorte que não existe ação educativa que não seja permeada pela subjetividade dos envolvidos. Assim, ao promover apropriações qualitativamente superiores, não cotidianas, ao transmitir os conhecimentos historicamente sistematizados, é que a educação escolar assume sua principal função na formação e transformação da subjetividade tanto de professores quanto de alunos (MARTINS, 2014, p. 109).

A educação escolar não tem conseguido a transformação da subjetividade na contra direção dos ditames impostos pelo neoliberalismo. O que temos visto, ao longo dos anos, é a escola perpetuando o modelo sociopolítico e econômico vigente, mesmo na Amazônia.

[...]. Neste processo, as críticas e, ao mesmo tempo, as soluções foram depositadas nos professores como se estes, individual e isoladamente, fossem capazes de garantir uma educação melhor. Entretanto, numa sociedade desigual, o que implica variações significativas no acesso às condições objetivas, a escola mantém sua característica excludente –

principalmente no que se refere à apreensão do conhecimento – e isso interfere diretamente no trabalho docente que, por sua vez, se reflete na sala de aula (FERNANDES, 2014, p. 111).

Tanto a formação de professores quanto a educação vem seguindo os interesses do capital e em grande medida tem restringido o processo de aprendizagem e de formação aos valores e padrões societários do individualismo, da competitividade, do mérito e do *status* pessoal na estrutura social, subordinando e confinando o papel da escola à lógica das relações de mercado como espelho do sucesso, colocando de lado, a responsabilidade com o ensino-aprendizagem na perspectiva da formação crítico-reflexiva dos sujeitos. Quanto a esta questão P (G) discorre:

Formação, vontade a gente tem bastante, mas a região não facilita nossa vida em relação a acesso, não tem. Graças a Deus a UFOPA está começando a facilitar bem devagarzinho. A busca está sendo muito grande. Se nós tivéssemos a oportunidade de quem mora em outras regiões com mais acesso a informações. Quando se trata de formação de professor ela é bem adversa e quando tem, tudo é muito caro. E quando tem, não é de qualidade, as pessoas estão buscando só por questão de certificação. Aí não sou muito de investir naquilo que não é de qualidade, eu quero qualidade, não quero só certificado, certificado é bom também, financeiramente é bom, mas profissionalmente não, porque tu tens certificação, mas não tem base para aquilo ali.

Esse modelo de formação tem deixado o professor entregue a seus próprios esforços, cabendo a ele a iniciativa e a vontade de continuar a estudar sempre. É evidente que se trata de uma lógica perversa que retira a responsabilidade da formação do âmbito do Estado e repassa aos indivíduos (FERNANDES, 2014).

A contribuição da Universidade Federal do Oeste do Pará tem sido de extrema relevância na formação de professores para a região Amazônica. Mas, a falta de professores capacitados para atender as demandas tanto da educação básica, quanto da educação superior ainda é uma realidade no país e quando tratamos da Amazônia esta situação se torna mais grave por todas as questões já colocadas.

Quando se trata de políticas educacionais a serem construídas para o campo na Amazônia estas devem assumir a responsabilidade com a formação desse novo sujeito crítico, a partir de seu lugar, ou seja, pensar e efetivar políticas para a educação do campo a partir das peculiaridades amazônicas e com a participação ativa do conjunto de seus sujeitos, não de forma isolada, mas como um espaço em inter-relação com outros espaços sociopolíticos e culturais, em nível regional, nacional e global, considerando os conflitos existentes e fortalecendo essa cultura política participativa e protagonista na Amazônia e na sociedade.

Na articulação entre o conceito de identidade-metamorfose e identidade-mito buscamos a compreensão da participação da dimensão subjetiva na interpretação do mundo. Assim, por meio do pensamento habermasiano, que

categoriza o agir instrumental e o agir comunicativo, tendemos a interpretar os fatos sociais como se fossem fenômenos naturais. Tal atitude nos afasta de nosso papel de construtores da realidade e exclui o caráter histórico de nosso “existir”. Desta forma, quando discutimos Educação Inclusiva procuramos não cometer esse erro.

O atendimento ao deficiente, na perspectiva de Educação Integral e a realização profissional do professor em uma escola inclusiva no Interior da Amazônia paraense

Compreendemos que o professor, ao atender ao aluno com deficiência na perspectiva da inclusão, o faz em uma expectativa de educação integral. Isso porque este trabalha sob princípios de educação para a humanização dos indivíduos, focando não a formalização de meros conhecimentos exigidos para o mercado de trabalho, todavia com vistas à socialização e ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores que não são adquiridas no nascimento, mas nas vivências do cotidiano. Corroboramos, desta maneira, com as ideias de Marx (1962), quando preconiza que o ser humano se apropria das qualidades humanas ao se apropriar da cultura social e historicamente construídas.

Para ele:

Todas as suas relações com o mundo – ver, ouvir, cheirar, saborear, pensar, observar, sentir, desejar, agir, amar – em suma, todos os órgãos da sua individualidade, como órgãos que são de forma diretamente comunal, são, em sua ação objetiva (sua ação com relação ao objeto) a apropriação desse objeto, a apropriação da realidade humana (MARX, 1962, p.126).

A inclusão realizada no intuito de socialização e desenvolvimento de qualidades humanas como autocontrole, atenção, memória, motivação, entre outras funções psíquicas superiores, transcende o papel da Educação Escolar desenvolvida pelo Estado Moderno de instrumentalizar indivíduos para o trabalho. Já que, quase em sua totalidade, a escola pouco vem desenvolvendo estas funções psíquicas, mas operando na formação de indivíduos mais egocêntricos e dependentes do sistema para sobreviver.

Nas primeiras três décadas do século XX, encontramos no Brasil, propostas expressivas favoráveis à Educação Integral. Anarquistas, católicos, integralistas e educadores da estatura de Anísio Teixeira, defendiam e procuravam implantar instituições educacionais em que essa concepção fosse vivenciada e aplicada. No entanto, como se pode notar, eram propostas advindas de concepções ideológicas, metodológicas e epistemológicas bem distintas; às vezes, até, inconciliáveis, no conteúdo e na forma.

O Movimento Integralista advogava a Educação Integral, com base nos escritos de Plínio Salgado- seu líder - mas também se rendiam aos apelos de juristas como Godofredo da Silva Telles, que, por certo tempo, foi simpático a esse movimento nacionalista, abandonando-o rapidamente. Para os adeptos

tos dessa concepção, os fundamentos da Educação Integral eram, mormente, o nacionalismo, o patriotismo e a disciplina em seus múltiplos aspectos.

Em sentido oposto, os anarquistas - inspirados principalmente em Bakunin (2003), pleiteiam a igualdade, a autonomia e a liberdade humana. Somente uma educação plena, ou melhor, integral poderia possibilitar a construção de um novo tipo de sociedade, em uma clara opção política emancipadora. Bakunin (2003), não somente considerava forçoso diminuir a distância entre a educação fornecida aos filhos dos trabalhadores e aquela desfrutada pela classe burguesa, como explicitava o seu conceito de emancipação via educação:

Toda educação racional nada mais é, no fundo, que a imolação progressiva da autoridade em proveito da liberdade, onde esta educação tem como objetivo final formar homens livres, cheios de respeito e de amor pela liberdade alheia. Assim o primeiro dia da vida escolar deve ser o de maior autoridade e de uma ausência quase total de liberdade; mas seu último dia deve ser o de maior liberdade e de abolição absoluta de qualquer vestígio do princípio animal ou divino de autoridade (BAKUNIN, 2003, p. 47).

A educação como um processo de humanização não ocorre quando o foco está direcionado para um tipo de atividade formal como tem desenvolvido a escola, mas quando apresenta aos seus alunos os conhecimentos mais elaborados construídos pela humanidade. Isso porque, como afirma Leontiev (1978, p.272):

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas estão aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação.

Tal como Leontiev (1978), concebemos a inclusão das pessoas com deficiência no espaço escolar como um complexo, mas necessário, processo semiótico, sem o qual a aprendizagem não se faz ou fica debilitada. Em uma perspectiva inclusiva de educação escolar o aluno com deficiência acaba permanecendo mais de seis a oito horas no ambiente escolar, pois, em um período do dia ele é atendido na sala de aula comum e, em outro período, ele é atendido na sala de recursos multifuncionais, onde são realizadas outras atividades para melhor desenvolver seu cérebro e o convívio no núcleo escolar e social.

Sobre a forma como a escola desenvolve suas atividades, Cavaliere (2002, p.259) infere que:

[...] a formalização da educação por meio de uma instituição – a escola – não deve significar que o fenômeno que dentro dela ocorra, seja qualitativamente diferente do fenômeno global de vida/experiência/aprendizagem que caracteriza a própria condição humana.

A autora, com base nas ideias de Dewey, amplia a concepção de educação escolar tradicional que se reproduz ainda no interior da escola. Contudo, o discurso acaba se esvaziando quando a realidade não apresenta condições necessárias para que essa concepção seja efetivada na prática.

Considerando as narrativas das informantes deste estudo, o atendimento feito ao aluno com deficiência nas escolas inclusivas de Santarém procura atender os princípios norteadores de uma Educação Integral, onde o aluno aprende com e para a vida do cotidiano.

Considerações

A investigação mostrou resultados mais amplos alcançados a partir da literatura já produzida e outros percebidos como mais específicos, pelo fato de estarem mais inteiramente relacionados ao objeto de estudo, o que traremos em síntese nessas considerações finais.

As análises realizadas ao longo da investigação mostraram que não dá para estudar um fenômeno mesmo individual como a identidade e explorar os meandros do seu processo de construção, sem conhecer o contexto a partir do qual este processo se estabelece em dada realidade. Mostramos ainda as nuances dos novos arranjos neste universo em decorrência de políticas públicas forçadas nas entranhas do sistema neoliberal e como estes vão influenciar diretamente as atividades na escola, suas consequências para a construção da identidade e do trabalho do professor.

Pelas narrativas das informantes fica evidente que as mesmas trabalham na perspectiva do exercício pleno da cidadania e na busca por igualdade de direitos e deveres. Mostram que são profundas conhecedoras das peculiaridades regionais. Elas trazem para o contexto da sala de aula outras realidades que se adicionam ampliando não só os conhecimentos de seus alunos, mas também seus horizontes, criando assim novas perspectivas de vida.

Tomando como base as narrativas das informantes e os estudos de Habermas (1990) poderíamos dizer que as mesmas se mostram como um exemplo de identidade bem sucedida do “Eu”. Mesmo passando por todos os percalços impostos pelas condições econômicas precárias e várias adversidades naturais da Amazônia, assim como, pouquíssimas condições materiais disponíveis – elas não desistem e pelo contrário, ao longo de suas vidas/carreiras persistem firmes e a cada dia se sentindo realizadas profissionalmente.

Entendemos que, mesmo diante de percalços e dificuldades enfrentadas pelas professoras informantes desta pesquisa, no atendimento ao aluno com deficiência, as mesmas conseguem superar até mesmo as expectativas de um atendimento nos moldes os quais as políticas de Educação Integral têm se dado, não somente no interior da Amazônia. Uma vez que estas parecem não

se preocupar com o fator tempo, e sim, com a formação integral do ser humano. Haja vista, que Educação Integral assegura um melhor atendimento e promove a inclusão dos alunos com deficiência, assim como a realização profissional das professoras.

Referências

- ARAÚJO, Flávia L. G. Marçal Pantoja de. Notas introdutórias: a educação na Amazônia em números. In: ARAÚJO, Flávia L. G. Marçal Pantoja de (Org.). **Direito Humano à educação na Amazônia: uma questão de justiça**. . Dossiê da sociedade para-ense de defesa dos direitos humanos. Belém/PA. 2013.
- BAKUNIN, Mikhail. **A instrução integral**. São Paulo: Imaginário, 2003.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BERGER, P.I.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1991.
- CAVALIERE, A. M. V. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: fev. 2018.>
- CIAMPA, Antonio da Costa. **A Estória do Severino e a História da Severina**: um ensaio de Psicologia Social. 10ª reimp. da 1. ed. de 1987. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- DEJOURS, C. **A loucura do trabalho**: estudo da psicopatologia do trabalho. 5. ed. São Paulo: Cortez – Oboré, 1992.
- FERNANDES, Maria José Silva. Formação de professores no Brasil: algumas reflexões a partir do trabalho docente. In: MILLER, Stela; BARBOSA, Maria Valéria; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima (Orgs.). **Educação e Humanização**: as perspectivas da teoria histórico-cultural. Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2014.
- FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**, SP, Cortez, 2001, pp. 69-90.
- GAMBOA, S.A.S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**, SP, Cortez, 2001, pp. 91-115.
- GAULEJAC, V. de. **Gestão como doença social**: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2007.
- GOFFMANN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- HABERMAS, J. **Para a reconstrução do materialismo histórico**. SP: Brasiliense, 1990.
- HELOANI, Roberto. **Organização do trabalho e administração**: uma visão multidisciplinar. São Paulo: Cortez. 1994.
- HELOANI, R.; CAPITÃO, C. Formulações gerais sobre o objeto de pesquisa em psicologia: um estudo de caso. In: MATIAS, C. M. M.; ABID, J. A. D. (Orgs.). **Sociedade em transformação**: estudo das relações entre trabalho, saúde e subjetividade. Londrina: Eduep, 2007. p. 17-35.
- LOUREIRO, Violeta Refkalefsky. Educação e Sociedade na Amazônia em mais de meio século. **Revista Cocar/UEP**. Pará, v. 01, n. 1, jan/jun 2007.

_____. Educação básica como direito humano e capital social: o caso amazônico como retrato da desigualdade. In: Flávia L. G. Marçal Pantoja de Araújo (Org.). **Dossiê da sociedade paraense de defesa dos direitos humanos**. Belém/PA. 2013.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARTINS, Lígia Márcia. A constituição histórico-social da subjetividade humana: contribuições para a formação de professores. In: MILLER, Stela; BARBOSA, Maria Valéria; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima (Orgs.). **Educação e Humanização: as perspectivas da teoria histórico-cultural**. Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2014.

MARX, K. Manuscritos econômicos e filosóficos. In: FROMM, E. **O conceito marxista de homem**. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1962. p. 91-179.

OLIVEIRA, Lídia Alves de. **A construção da identidade do docente que atende ao aluno com deficiência intelectual incluído na classe comum da escola regular no interior da Amazônia paraense**. 2016. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2016.

QUEIROZ, M.I.P. Histórias de vida e depoimentos pessoais. In: LUCENA, C.T.; CAMPOS, M.C.S.S.; DEMARTINI, Z. B. (Orgs.). **Pesquisa e ciências sociais: olhares de Maria Isaura Pereira de Queiroz**. Textos CERU. Série 2 – nº 10. SP: CERU/ Humanitas, 2008.

XIV

OLHARES NADA NEUTROS PARA O MAIS EDUCAÇÃO: A PESQUISA AVALIATIVA COMO SUBSÍDIO PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DOS ESTUDANTES

Mara Regina Lemes De Sordi¹

Introdução

Algumas iniciativas governamentais têm sido instituídas visando ampliar as oportunidades de aprendizagens dos estudantes da escola pública contribuindo, de algum modo, para que esta possibilite aos jovens experiências enriquecedoras ao seu projeto formativo não apenas como alunos mas sobretudo como cidadãos. Trata-se de investir na direção de uma formação integral em tempos em que a qualidade educacional tem sido avaliada pelo viés reducionista presente nos testes estandardizados que originam o IDEB. Ainda que estas iniciativas mostrem-se contraditórias como políticas, cresce a necessidade de acompanhamento destas inovações objetivando avaliar suas repercussões na realidade objetiva das escolas e seus públicos alvos.

Há que se destacar que alguns destes programas voltam-se exatamente para as escolas com IDEB baixo o que pode contribuir para distorções no sentido de alcançar determinados patamares de qualidade em detrimento de outras concepções de educação mais alargadas e multidimensionais.

O programa Mais Educação, instituído através da Portaria Interministerial nº 17, em 26 de abril de 2007, sendo posteriormente regulamentado através do Decreto Federal nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010 e com duração prevista no período de 2011 a 2014 inscreve-se dentro desta perspectiva.

Trata-se de uma contribuição para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, através da articulação de ações, projetos e programas das diferentes esferas de governo e de Entidades Parceiras, mediante subsídio do Governo Federal.

O Mais Educação é tido como indutor de uma política pública, que é a Educação Integral e seu principal objetivo é ampliar o tempo de permanência e o espaço educacional dos alunos nas redes públicas, aumentando a oferta de atividades diversificadas e tempos escolares, ou seja, a oferta educativa nas escolas participantes. Concebido como apoio à melhoria de escolas com IDEB baixo, em Campinas tomou outro formato a partir de iniciativa do município acolhida pelo governo federal no sentido de extensão da proposta a todas as Unidades Educacionais da rede.

O Município de Campinas como signatário do Programa Mais Educação assumiu o Programa como política de governo e o universalizou em todas

¹Professora da FE/UNICMAP. Coordenadora da Linha 1 do Mestrado Profissional e pesquisadora do LOED.

as suas EMEFs. Como contrapartida desta ampliação subsidiada pelo governo federal, o município assumiu o compromisso de avaliar as repercussões da política pública junto às escolas participantes como um subsídio a mais para captar a potência do Programa Mais Educação entre outras coisas.

O Mais Educação promove ações educacionais e sociais em escolas e em outros espaços socioculturais, disponibilizados por meio de ações conjuntas entre os parceiros. Os alunos participam de atividades optativas que são agrupadas em macrocampos como: acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica. Institui-se assim uma nova forma de conceber os espaços e tempos educativos que transcende a concepção da sala de aula como único *lôcus* de aprendizagem centrado na relação professor - aluno - conhecimento.

A efetivação do Programa envolve a participação de um Professor Articulador, da Gestão Escolar e de uma Coordenadoria Central, cujas funções em tese devem estar integradas e referenciadas pelo Projeto Pedagógico (PP) das escolas/rede de ensino. Para a efetivação das atividades junto aos estudantes surge a figura dos educadores sociais (anteriormente chamados de monitores ou oficineiros) que são supervisionados pelos articuladores que auxiliam a gestão da U.E. em relação a contratação ou dispensa dos mesmos, acompanhando e avaliando as oficinas realizadas. O Articulador é o elo entre os alunos, os educadores sociais, a Gestão Escolar e a Coordenação Central do Programa.

Este professor é também responsável pela operacionalização e gerenciamento das atividades, tanto internas quanto externas, no âmbito pedagógico, das quais os alunos participam. É o articulador quem elabora cronograma (dias/horários) das oficinas que se realizam no espaço da escola e em espaços externos, acompanha os alunos ou providencia para que os mesmos sejam acompanhados em atividades externas.

A Coordenação Central é exercida pelo Coordenador Titular e Coordenadora Adjunta, que se encarregam das funções institucionais e políticas inerentes ao funcionamento do Programa, sendo a ponte entre a Gestão Central, no MEC/SECAD, a SME e as escolas participantes. Cabe a esta Coordenação gerir o Comitê Municipal e estabelecer parcerias institucionais, válidas para todas as escolas.

Este capítulo versa sobre a experiência de avaliação do Programa em Campinas e está estruturado em partes complementares a partir da apresentação das bases da pesquisa avaliativa realizada na rede municipal, seus fundamentos e as opções metodológicas assumidas. A segunda parte apresenta as evidências empíricas coletadas juntos aos atores implicados no programa e na terceira parte, concluímos trazendo ao debate as potências, os desafios e as fragilidades do Programa buscando produzir possibilidades de aprimoramento da proposta frente aos interesses legítimos dos estudantes de terem acesso a uma escola pública socialmente referenciada e que busca ultrapassar o reduci-

onismo curricular produzido pela subordinação do projeto educativo da escola ao que os testes estandardizados preconizam.

As opções metodológicas da pesquisa avaliativa sobre o Programa Mais Educação na Rede Municipal de Campinas

A tomada de decisão sobre formas de se avaliar determinados “produtos” em especial aqueles que espelham resultados de políticas públicas induzidas pelo governo federal nas redes de ensino exige rigor metodológico e transparência na explicitação das concepções de qualidade que norteiam o dispositivo avaliativo. Segundo Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p.593)

Todo estudo avaliativo é tendencioso em certa medida. As decisões que um avaliador toma sobre o que examinar -métodos, instrumentos, grupos a ouvir -, tudo isso influencia o resultado da avaliação. A própria história pessoal do avaliador, suas preferências, treinamento profissional e experiência afetam a maneira de conduzir o estudo.

Uma das exigências é que se explicita qual concepção de avaliação será levada a cabo e a sintonia desta com os referentes de qualidade que perpassam a cultura da rede de ensino no cumprimento da política externa. Isso posto e tomando como referência que a rede municipal de ensino de Campinas vem desenvolvendo uma política de Avaliação Institucional Participativa (AIP) que toma a escola como *lócus* privilegiado para a edificação de um projeto educativo socialmente relevante, deliberamos que este olhar acurado para o Programa Mais Educação, demandado pelo MEC/SECAD, não poderia se afastar da mesma ético epistemologia que perpassa o projeto de AIP em desenvolvimento desde 2008 nas 44 escolas de ensino fundamental.

Interessamo-nos por uma proposta de avaliação que envolvesse os diferentes atores envolvidos no programa Mais Educação. E participação não apenas no âmbito de fornecer respostas a perguntas padronizadas pensadas de modo unilateral. Mas participação que reconhecesse o protagonismo destes atores também no que tange à formulação das perguntas que ajudarão a olhar para o fenômeno subsidiando o clareamento de seus pontos de opacidade e o preenchimento dos vazios.

Seguindo as orientações da Joint Committee on Standards for Educational Evaluation , a avaliação em educação deve obedecer a 4 princípios

- Utilidade (suprir as necessidades de informação prática dos grupos de interesse)
- Viabilidade (ser realista, exequível, diplomática, prudente)
- Ética (zelar pelo bem-estar dos grupos de interesse envolvidos)
- Precisão (possuir qualidade técnica que a torne capaz de expressar o mérito e a relevância do que está sendo avaliado)

Baseados em Furtado e Laperriere um processo avaliativo deve auxiliar a qualificar o objeto avaliado, empoderar os grupos de interesse envolvidos e gerar subsídios para o contínuo aprimoramento teórico e prático do campo da avaliação (2011; p.28).

Uma avaliação que envolve os diferentes atores implicados no processo tende a empoderá-los e assim estes compreendem melhor o programa ou serviço avaliado e também os parâmetros utilizados e a racionalidade impressa no processo de atribuição de valor.

Esta postura de inclusão dos atores no processo de avaliação auxilia a superar a cultura vigente de avaliação que separa sujeito avaliador do sujeito avaliado transformado em objeto de avaliação. Resulta daí que a inclusão dos atores desde a concepção do formato avaliativo até a produção de sentidos recupera o valor da participação e do protagonismo dos atores e faz da avaliação momento pedagógico e político que não se esgota com a formulação de um documento que serve à prestação de contas mas que pode favorecer certo viés burocrático impedindo os propósitos avaliativos de maior envergadura social.

Conforme Campos et al

Ao assumirmos uma postura ético política de garantia da participação de diferentes atores nas diversas fases da pesquisa, somos convocados à necessidade de criação de espaços de reflexão e também de devolutivas dos materiais elaborados nas pesquisas, como o objetivo de envolver os grupos de interesse nas problemáticas em foco e ampliar conjuntamente o conhecimento através do processo avaliativo (p.99).

Nesta perspectiva, identificamos este momento avaliativo do Programa Mais Educação como qualificador do processo vivido pelas escolas na rede municipal e possibilitador de releitura mais ampliada dos esforços despendidos rumo à produção de aprendizagens duradouras extensivas a todos os alunos da escola pública municipal.

Desta forma concebemos o modelo avaliativo que se segue organizando-o em vários momentos complementares. Como atores estratégicos elegemos os Articuladores do Programa Mais Educação e a coordenação do Programa Mais Educação e coordenação da Avaliação Institucional com quem dividimos a responsabilidade de definir as perguntas orientadoras da avaliação e identificar e selecionar os *stakeholders* (grupos de interesse) da pesquisa avaliativa. Esta parceria levou em conta a desejada interface do Mais Educação com as demais atividades desenvolvidas pela escola norteadas pelo PP, coletivamente concebido e avaliado.

A opção pelo trabalho junto aos articuladores orientou-se pela centralidade que estes assumem no cotidiano das escolas quando o assunto é Mais Educação. Entendemos que seriam os atores em condição mais estratégica para auxiliar a decifrar a caixa preta do Programa pois são aqueles que sentem de perto o quanto o mesmo foi incorporado na cultura escolar e o quanto as políticas locais foram suficientes para sustentar a operacionalização da proposta.

Entendemos como *stakeholders* os grupos ou indivíduos potencialmente afetados pelo programa e ou pelas eventuais consequências do processo avaliativo (articuladores; educadores sociais, diretores, professores, famílias e estudantes).

Segundo Silva e Brandão (2011) a realidade social desafia e dificulta sobremaneira a inclusão de todos os sujeitos nas decisões a serem tomadas e, em cada situação, o que é possível, desejável e necessário precisa ser ponderado, construído e escolhido. Que riscos se deseja assumir? O que se sacrifica em cada situação avaliativa? (p.151). Com estes elementos em mãos, iniciamos os primeiros passos do estudo.

1.1. Passos primeiros

Agendamos em conjunto com as coordenações de Avaliação e do Programa Mais Educação, uma reunião com os articuladores e diretores das escolas com vistas à inserção do avaliador externo no grupo (no caso professor da universidade pública local) visando busca de aceitação, construção da base do trabalho, autorização para coordenar o processo de pactuações que garantissem a participação cidadã dos envolvidos.

Esta participação envolvia o estabelecimento das questões da pesquisa avaliativa, os eixos centrais, os indicadores de êxito ou de fracasso da proposta. Para tal fim foi planejada e realizada uma Oficina de construção de indicadores para a formulação do dispositivo de avaliação e a produção de consensos.

Aproximamo-nos das técnicas de construção de consensos que são utilizadas quando não existe unanimidade de opinião sobre determinado assunto, seja porque não existem dados relacionados ao tema, seja porque os dados existentes são controversos entre si. A busca do consenso entre múltiplos atores é prática valorizada nesta rede de ensino naquilo que se denomina “pacto de qualidade negociada” (Bondioli, 2004).

Norteados por este espírito replicamos o trabalho com as **Rodas da Avaliação Educadora** que constituem um tipo de memória viva e testemunha daquilo que somos capazes de saber, bem como das posições que somos capazes de frequentar.

Ela tende a nos recordar a falibilidade dos centros (em verdade topos de pirâmides) como espaços primários de produção das mudanças, a nos lembrar da extensão dos nossos atos e dos atos dos outros em relação a nós, implica uma memória de movimento, de infinitas maneiras de influir e estar, de ausência de controle absoluto e, ao mesmo tempo, de confiança na capacidade de cada ator em produzir influências no movimento global (CAMPOS E FURTADO, 2011, p.153).

A opção por uma roda avaliadora na forma de oficina lembra-nos o sentido de trabalho com compartilhamento de experiências e como espaço de criação. Os presentes (articuladores e diretores) de pronto aceitaram o convite

para participação e divididos em grupos foram ajudando a produzir as questões avaliativas dentro de 3 temas sugeridos, cada tema foi alvo de um grupo de trabalho a que se denominou **Grupo de Apreciação Partilhada (GAP)** tal como se segue

1. Programa Mais Educação e qualidade da escola pública: concepções, potenciais e limites
2. Programa Mais Educação e política de Avaliação Institucional Participativa: relações de dependência, independência e ou interdependência?
3. Programa Mais Educação como política federal isolada ou articulada com a política municipal

Cada GAP destinava-se a levar diferentes agentes à partilha de suas análises sobre o programa em curso e, assim, contribuiu para a construção de uma ação efetivamente coletiva, permitindo, entre outras coisas, emitir julgamentos sobre as práticas existentes e eventualmente conceber ajustes (Laperriere, 2008, p.530). Possibilita que os atores protagonizem a análise do contexto de que fazem parte e permite alimentar a reflexão e a autoavaliação coletiva (Jalbert et al)

Os grupos trabalharam sobre as consignas

- Problemas, limites e controvérsias do Mais Educação
- Soluções, possibilidades qualificadoras do Mais Educação
- Indicadores de monitoramento mais adequados para se avaliar o Programa Mais Educação: as perguntas da avaliação

Os consensos obtidos junto aos articuladores explicitaram que perguntas o projeto de avaliação quer responder e os Indicadores priorizados à luz de suas percepções pessoais. A oficina possibilitou entender quem ou quais atores seriam acionados, como seriam abordados e por quem. E principalmente como seria o movimento de produção de sentidos pós avaliação.

Justifica-se esta opção em função dos princípios que regem o projeto de AIP existente na rede municipal que valorizam a participação e o fortalecimento dos atores locais com vistas a uma responsabilização compartilhada sobre projetos que se interconectam para produzir mais qualidade na e da escola pública (SORDI, 2012; SORDI& SOUZA, 2009).

A proposta que concebemos se afasta da avaliação cujas perguntas clássicas se restringem ao cumprimento ou não dos objetivos do programa. Pretendia ao mesmo tempo em que avaliávamos, produzir aprendizagens nos diferentes grupos de interesse envolvidos e gerar questionamentos de muitas ordens.

Conforme Silva e Brandão pode-se observar por este caminho as próprias construções e escolhas nos espaços sociais, relativizando a tendência

de atribuir aos outros, sempre distantes e ingovernáveis , a responsabilidade pelo que acontece conosco perguntando-se *O que isso tem a ver comigo?*

Os processos de avaliação, na natureza de um dispositivo que ajude a produzir discurso, enxergamento, saber e implicação , podem tornar-se disparadores do movimento dos sujeitos e grupos na direção de compreensões mais profundas e críticas de seu arranjo institucional, de suas conexões políticas, de suas técnicas de trabalho, de seu custo para a sociedade, entre tantas outras coisas. Avaliar é um ato de mediar processos de aprendizagem e , por isso mesmo, um ato educativo (Silva e Brandão , 2011, p.146).

Uma vez mais Silva e Brandão destacam que quanto maior o conjunto de perguntas de avaliação, maiores os riscos de que não se explore o que é essencial e de que não se alcancem as necessidades de um grupo. Ao mesmo tempo que é um sinal de criatividade, a enxurrada de perguntas pode também revelar resistências à direção do processo e distanciamento entre os sujeitos e o objeto em estudo (2011, p.154).

As perguntas de avaliação, uma vez pactuadas, levaram o grupo a reconhecer a necessidade de negociar um conjunto de maneiras de produzir respostas a elas, escolhendo variáveis e critérios. Indicadores ora quantitativos, ora qualitativos. Indicadores atuam como pistas que nos permitem uma aproximação da realidade à qual a avaliação se dedica, ao mesmo tempo em que são produzidos por um conjunto de sujeitos e por suas formas de compreender essa mesma realidade.

É preciso, ao aprender o que a avaliação revela, reconhecer-se como parte, causa e consequência da ação realizada, exercício difícil demais quando trilhado em solidão. Aprender, desenvolver-se e ampliar o alcance da própria vida exigirá sempre a presença do outro . (Silva e Brandão, 2011, p.156)

1.2 A formulação do instrumento da pesquisa avaliativa

Finda a oficina que se realizou em 2012 com a presença de 38 atores sociais deliberou-se sobre os grandes blocos temáticos que orientariam o trabalho avaliativo cada qual com seus indicadores e se definiu que a construção final da matriz seria realizada pelo avaliador externo a partir destas contribuições sistematizadas. O posicionamento ativo dos articuladores na plenária da oficina permitiu apreender, sob sua ótica, um conjunto de evidências que orientou a formulação do instrumento visando validar estas impressões junto aos demais atores do processo. Pelo cotejamento crítico, buscou-se corroboração destas tendências de modo a garantir maior legitimidade aos dados. Uma vez mais percebe-se o caráter processual da avaliação que se iniciou desde a inclusão dos articuladores até a tomada formal dos dados junto aos demais atores selecionados .

Segundo os articuladores o Mais Educação possui potências e limites que podem ser exploradas a partir de perguntas/provocações cujo cerne é saber se “A comunidade conhece o programa? Acredita que este beneficie os

alunos? Porque muitos não participam? Quem define oficinas? Que condições são necessárias para o desenvolvimento adequado das atividades? Quem participa da escolha dos macrocampos? Qual tem sido a evolução dos números do Programa?

A indicação dos blocos temáticos abaixo citados expressa o consenso construído durante a plenária da oficina.

1. Relação escola/comunidade

Abrangência dos estudos do meio

Evolução de participação dos estudantes

Formas de avaliação da eficácia dos resultados

Interface com entorno

Relação com sala de aula e conteúdos curriculares

2.Reforço

Número de alunos que são convocados

Número de alunos participantes

Ação do educador social

Integração do reforço com o planejamento dos componentes curriculares

Relação com rendimento escolar

Relação com autoestima do aluno

Formas de avaliação dos planos das oficinas

Relação com CPA e RPAI

3. Oficinas culturais , esportivas, artísticas

Articulação com PP

Frequência por atividade

Benefício esperado na proposição da oficina

Adequação dos horários

4. Espaços educativos

Qualidade do espaço interno da escola

Parcerias e formas de obtenção do espaço externo

5.Saúde /alimentação

Relação com frequência dos alunos

Qualidade da oferta alimentar

6.Inclusão/ integração

Estudantes da Educação especial

Estudantes da EJA

Como indicadores que revelam repercussão positiva do Programa consensuou-se:

1. Credibilidade do programa junto à comunidade escolar
2. Melhoria da infraestrutura da escola
3. Frequência dos estudantes
4. Evolução da participação dos estudantes
5. Relação da escola com entorno
6. Envolvimento da comunidade
7. Divulgação do programa
8. Integração várias idades
9. Temáticas das oficinas (diversidade gênero, raça, etnia ; temas de saúde
10. Índice de inclusão
11. Critério de continuidade das oficinas
12. Ligação temas oficinas com conteúdos sala de aula.

Finda a oficina e os trabalhos do GAP e fiel aos debates na qualidade de avaliador externo elaboramos o instrumento de avaliação do Programa Mais Educação e firmamos o caminho metodológico que incluiu a análise documental, aplicação de questionários aos grupos selecionados (estudantes, famílias, orientadores pedagógicos , diretores, professores, educadores sociais) sob o comando dos articuladores de cada escola. Exploração do Banco de dados do Mais Educação e Diário de campo do pesquisador com registro das vozes dos articuladores presentes na roda de avaliação educadora.

Cabe destacar que a oficina permitiu, via GAP (grupo de apreciação partilhada), conhecer a percepção dos articuladores sobre o Programa Mais Educação servindo a duplo fim, o de engajamento destes ao processo avaliativo e o de captura de suas opiniões que ajudou a esclarecer os pontos nevrálgicos que deveriam ser explorados juntos aos demais atores implicados no Programa Mais Educação. Cumpriu-se assim a finalidade pedagógica e política anunciada pelo modelo avaliativo que se desenhava a quatro mãos.

1.3 Tratamento dos dados

Foi deliberado em reunião com os articuladores convocada pela Coordenação do Mais Educação que cada articulador desenvolveria a tabulação primeira dos dados de sua escola. As orientações gerais foram socializadas por meio virtual e deixou-se a critério de cada escola deliberar sobre as formas de acesso e devolutivas aos respondentes. Visava-se gerar dados que pudessem ser consumidos localmente afetando positivamente as decisões ligadas ao planejamento do ano vindouro e romper com a idéia de uma avaliação meramente cartorial. Uma pesquisa avaliativa que se assumia como meio e não fim em si mesma e que se referenciava na perspectiva de uma *accountability* inteligente (Afonso) na qual a prestação pública de contas movia-se pelo viés do controle social exercido de forma complementar pelos diferentes concernidos do processo.

Os dados do Mais Educação na perspectiva plural dos atores

Convencidos de que são vozes importantes para se manifestar acerca da pertinência de um Programa voltado à qualidade da escola pública priorizamos compreender inicialmente como estudantes e famílias percebem o Mais Educação. Os 2084 estudantes responderam a pesquisa e destes 1532 participam de alguma atividade do Mais Educação. A cobertura do programa, no entanto é maior dado que algumas escolas optaram por trabalhar com amostra em torno de 20% dos estudantes.

A tabela 1 nos aponta as razões que levaram os estudantes a aderir ao Programa Mais Educação.

Tabela 1 – Motivadores que influenciam a escolha dos estudantes para participar do Mais Educação

O que o fez participar? Escolha as 3 alternativas que mais influenciaram sua decisão de participar		(%)
Gosto de aprender coisas novas	969	26,0
Eu me divirto muito com as atividades	736	20,0
Gosto de conhecer pessoas e ficar com meus amigos	547	14,9
Minha família não quer que eu fique na rua	277	7,4
Acho que vai ajudar na minha nota	256	6,9
Prefiro ficar mais tempo na escola	239	6,4
Os projetos me ajudam a aprender as coisas que a professora ensina	221	5,9
Os professores me incentivaram	186	5,0
Alunos devem participar da vida da escola para além das aulas	185	4,9
A alimentação é gostosa	97	2,6

As respostas indicam forte motivação dos estudantes para participarem do programa pois *desejam aprender coisas novas, conviver mais com os amigos e ter a chance de aprenderem e se divertirem simultaneamente*. Todos estes aspectos coincidem com a percepção das potencialidades do Mais Educação indicadas pela equipe gestora como veremos na sequência deste tópico. Igualmente permitem identificar a concepção de Educação que os estudantes possuem ainda que inconscientemente. Querem uma escola mais dinâmica, escola viva. Isso extrapola as funções de instrução dentro do espaço sala de aula.

Evidentemente não há como e nem porque dicotomizar as atividades regularmente oferecidas pela escola e aquelas propostas pelo Programa Mais Educação. Não se trata de comparar seus efeitos mas de criar sinergismo entre estas de modo a garantir mais e melhores aprendizagens para todos os alunos. Trata-se de avançar no campo da formação humana que supera em muito os limites dos conteúdos considerados “básicos” para os quais têm convergido os

testes estandardizados que orientam os processos de regulação da qualidade da escola pública (Freitas et al, 2012).

Há respostas que confirmam a expectativa dos estudantes de certa influência do Mais Educação nas aprendizagens em sala de aula (...) *vendo-as como um recurso para melhorar as notas (...)*. Observa-se positivamente que este não é o motivador central dos estudantes. Igualmente chama a atenção a referência dos professores para que os alunos desejem participar e quanto esta ainda precisa ser ampliada. Os estudantes intuitivamente sinalizam que desejam uma dinâmica curricular mais ampla para além da sala de aula e isso é bastante valorizado por eles quando elegem suas oficinas preferenciais quase sempre ligadas ao esporte, ao lúdico, à dança, fanfarra, informática.

Os impedimentos à participação se concentram mais em aspectos sobre os quais os estudantes não possuem governabilidade: não tem quem os leve à escola fora do horário normal ou precisam ajudar nas tarefas domésticas tais como cuidar dos irmãos. Isso retrata as condições socioeconômicas das famílias que mais poderiam se beneficiar do Mais Educação e que precisam de uma escola de tempo integral. E desafia os formuladores das políticas públicas locais a ações de planejamento mais sintonizadas com as demandas e necessidades das crianças e jovens de áreas e famílias socialmente vulneráveis.

Alguns estudantes admitem que desconhecem para que servem as oficinas e que não desejam ficar mais tempo na escola. Alguns porque já participam de atividades fora e outros porque pensam não gostar. Há referência importante de não existência de oficina que lhes desperte o interesse. Tal situação é igualmente abordada pelos gestores que informam que há limites para o oferecimento das oficinas condicionadas ao espaço físico e não há segurança de reapresentação das que mais motivam os estudantes pois seu oferecimento é condicionado à disponibilidade do educador social entre outros fatores. Isso aponta uma lacuna que pode ser preenchida pela equipe escolar recuperando seu papel de referência e de esclarecimento das potencialidades da proposta em consonância com o PP da escola.

Confirma-se a pertinência das sugestões de intensificação da divulgação da proposta, a manutenção das oficinas ao longo do ano, a socialização dos resultados e a apresentação pública da *performance* das crianças que acabam motivando mais as famílias que referem *se orgulhar dos novos talentos* que as oficinas revelam.

Quanto ao segmento das famílias, consideradas as dificuldades históricas de acessá-lo, entendemos que a participação revela forte comprometimento dos articuladores no sentido de inclui-los na pesquisa avaliativa. Tivemos 958 participantes dos quais 724 afirmam que seus filhos estão envolvidos no Programa Mais Educação. Alguns sinalizam que os estudantes participavam mas que desistiram em função dos horários das atividades e impedimentos de deslocamento (distância, perua, aulas aos sábados) .

A maior participação ocorre nas oficinas de cultura, artística e esportes que validam a posição dos estudantes de que querem algo novo para

aprender de forma prazerosa. Há alunos que se envolvem apenas nas atividades de reforço

Tabela 2 – Atividades em que os estudantes participam

Assinale com um X, as atividades em que seu filho tem participado:		(%)
Nas oficinas de cultura, artística e esportes	421	44,0
Apenas nas aulas de reforço	169	17,7
Em todas as atividades oferecidas	136	14,4
Apenas nas atividades de estudo do meio	115	12,0
Não participa. Por quê?	61	6,4
Nas aulas de reforço e no estudo do meio	53	5,5

Observa-se que a ampliação das oportunidades de aprendizagem para além dos conteúdos dos componentes curriculares oficiais mobiliza os estudantes positivamente e afeta indiretamente o processo ensino aprendizagem como se verá nas respostas dos professores e que as famílias igualmente endossam.

Uma vez mais o Programa Mais Educação é reafirmado como potente pois ajuda os filhos a aprender coisas diferentes e interfere no rendimento escolar na visão dos familiares. Outra preocupação das famílias quanto ao meio social em que o aluno está inserido retratado como *“manter meu filho fora da rua”* ou *“mais tempo dentro da escola”* é atribuído como valor do Programa Mais Educação.

Tabela 3 – Contribuição do Mais Educação para o desenvolvimento do estudante

Se o seu filho participa, o programa contribuiu de alguma forma para o desenvolvimento dele?		(%)
Ajudou meu filho a aprender coisas diferentes	497	35,5
Ajudou a melhorar o rendimento escolar do meu filho	209	15,0
Ajudou a manter meu filho mais tempo na escola	157	11,2
Ajudou a manter meu filho fora da rua	140	10,0
Foi útil para a saúde do meu filho	125	9,0
Melhorou a disciplina	119	8,5
Não percebi nenhuma mudança	83	5,8
Não sei responder	69	4,8
Piorou o interesse na sala de aula	3	0,2

Se considerarmos as características do espaço social das escolas municipais temos que admitir a importância da universalização do Programa Mais Educação para além das escolas com IDEB baixo. Mesmo considerando os limites do IDEB como indicador único de qualidade da escola pública e mesmo

associando que estes resultados podem mascarar a realidade dos estudantes situados em áreas de grande vulnerabilidade social, temos que admitir que a universalização do Programa incluiu muitos outros estudantes a projetos que complementam a função social da escola cuja participação estava condicionada a existência de recursos para tal e que modificam grosso modo a qualidade da formação oferecida pela escola pública municipal de Campinas.

Além deste valor cuja relevância atestamos, observa-se pelas respostas das famílias e estudantes que a participação em oficinas ou projetos que envolvem raciocínio lógico, concentração interferiram ainda na melhora da disciplina dos estudantes. Parece que isso afetou o trabalho pedagógico e indiretamente o IDEB como subliminarmente pretendido pela política pública que concebeu o Programa Mais Educação como forma de apoio às escolas com IDEB baixo.

Considerando a importância da inclusão da família no processo de desenvolvimento do estudante nos interessamos em identificar o quanto estas conheciam o Programa Mais Educação. A tabela 4 nos evidencia as respostas obtidas.

Tabela 4 – Participação da família na decisão do estudante de participar do Mais Educação

Você participou da decisão de seu filho de se envolver no programa Mais Educação?		(%)
Sim, conhecia a proposta e achei que valia a pena	442	47,1
Não, a decisão foi do meu filho em participar	269	28,6
Não conhecia o programa	158	16,9
Ele não participa porque ele não quer participar	53	5,7
Ele não participa porque eu não quero	16	1,7

As famílias respondem que interferiram na decisão dos filhos respaldando os objetivos do programa que conheciam e que apreciavam. Outras dizem que a decisão foi do filho. Não se pode descuidar de um índice ainda preocupante que expressa o desconhecimento do Programa. 16,9% dos respondentes desconheciam o programa apesar de este já estar em desenvolvimento há algum tempo. Este índice pode revelar a fragilidade da inserção das famílias na vida da escola decorrente não apenas do suposto desinteresse que lhes é atribuído mas, também e principalmente, dos canais de comunicação utilizados pela equipe escolar para atingir este segmento. Se considerarmos que nesta rede de ensino deliberou-se por uma política de avaliação participativa (AIP) que requeria a instalação de CPAs em cada Unidade Escolar com representantes de todos os segmentos, vemos que tais instâncias continuam subutilizadas confirmando a fragmentação dos projetos de qualificação da rede o que despotencializa os avanços desejados.

Os familiares que participaram da pesquisa avaliativa indicam que boa parte da dificuldade de participação dos estudantes nas atividades oferecidas no contraturno deve-se à impossibilidade do deslocamento fora do horário da aula a qual se agregam a insegurança do bairro e o custo do deslocamento como nos mostra a tabela.

Tabela 5 – Razões que podem dificultar a participação dos estudantes no Mais Educação na opinião da família

Indique as principais razões que podem dificultar a participação dos estudantes no Mais Educação (assinale quantas considerar importantes)		(%)
A impossibilidade de levar o estudante fora do horário da aula	479	31,8
A falta de vontade de participar	309	20,4
O custo do deslocamento (alimentação, transporte)	157	10,4
A falta de segurança do bairro	148	9,8
Os temas das oficinas podem não ter a ver com o interesse dos estudantes	139	9,2
A falta de esclarecimento dos objetivos do Programa	129	8,5
Não sei responder	82	5,4
A inutilidade das oficinas para melhorar o aprendizado	68	4,5

Complementando a visão dos estudantes e famílias, a seguir examinaremos as percepções da equipe gestora sobre o Programa. Aparece, quase que de forma unânime entre estes participantes, a crença nas potencialidades do Mais Educação corroborando as respostas dos anteriores respondentes. São citadas como contribuições do Programa:

a. Ampliação das experiências educativas na direção de uma formação integral

- *Acreditamos que crianças que ficam mais tempo na escola tendo acesso a uma gama de atividades pedagogicamente elaboradas terão a oportunidade de ampliar e aprofundar sua formação escolar, o que conferirá a elas maior cidadania.*
- *Auxilia alunos da escola pública cujo entorno não tem atrativo e a escola é o ponto de convergência de jovens e crianças.*
- *Educação é composta por ações que sobrepujam o mecanismo tradicional pois hodiernamente não podemos desconsiderar o princípio da educação integral e nem podemos ignorar que as atividades esportivas e desenvolvimento de linguagens culturais são fundamentais para inserção no mundo atual*
- *Extrapolam os muros da escola e vinculam processo de ensino à vida*

Observa-se que a equipe gestora defende uma formação que articula os estudantes com a realidade social, que os apresenta a um conjunto de expe-

riências formativas que envolvem várias linguagens e expressões culturais expandindo o horizonte dos estudantes para além dos muros da escola.

b. Melhora condições de aprendizagem pela valorização do trabalho coletivo e interdisciplinar

- *Enriquece a vida escolar com profissionais de diversas áreas , novos modos de percepção e atuação na realidade . Corrobora a ideia da riqueza do trabalho coletivo .*
- *Acredito que por ser uma prática diferente da aplicada em sala de aula representa avanço no ensinar. Cada oficina exige uma organização própria necessária para desenvolver naquilo que ele escolheu, O aluno passa a vir por escolha própria à escola e isso gera interesse e comprometimento*
- *O benefício do programa é que contribui para a reinvenção da escola que temos hoje.*
- *Acredito porque as crianças aprendem de forma lúdica e prazerosa e favorece seu desenvolvimento integral*
- *Oferece vivências culturais dentro da escola que afinam os laços dos estudantes com o contexto escolar*

c. Melhora do convívio social e da auto estima dos estudantes

- *Alunos convivem com outros alunos e profissionais do ambiente escolar numa proposta voltada ao seu interesse ou de suporte às lacunas na sua aprendizagem*
- *Melhora rendimento escolar pois melhora autoestima, melhora motivação e integração na turma, estimula prazer em aprender e construir diferentes conhecimentos*
- *Permanecer mais tempo em atividades prazerosas favorece sentimento de pertencimento, reduz evasão, melhora aproveitamento e favorece diálogo com a comunidade*

Uma vez mais vemos que o Mais Educação é entendido como possibilidade estratégica de ampliação do horizonte cultural dos estudantes contribuindo inclusive para o desenvolvimento de competências afetivas e relacionais.

Mesmo demonstrando certo apreço pela proposta são fortes os apontamentos dos **limites** que acompanham a implementação do Programa e que preocupam a equipe gestora entre os quais, se destaca fortemente a precariedade dos espaços físicos existentes nas escolas da rede municipal e a ausência de parcerias.

a. Falta de infraestrutura

- *Preocupação com espaço físico inadequado que limita número e natureza de algumas oficinas.*
- *Como não temos inspetores de alunos em número suficiente e quase tudo é terceirizado na rede, as crianças não podem permanecer na escola esperando a atividade do contra turno*

b. Insegurança quanto à continuidade do Programa e falta de apoio institucional

- *Ausência ou fragilidade das parcerias*
- *Críticas pelo fato de ser um Programa e não uma política pública*

c. Excesso de burocracia na prestação de contas e uso da verba

Tais críticas reacendem a discussão sobre o alcance de políticas públicas educacionais quando estas não são políticas de Estado. A descontinuidade dos Programas acaba gerando certo descrédito das equipes gestoras que constantemente se questionam acerca da manutenção ou interrupção da iniciativa na vigência da mudança governamental. No caso de Campinas, reclamam pela responsabilização compartilhada da SME pelos rumos do Programa e criticam o excessivo burocratismo do governo federal que afeta o ânimo da escola além de sobrecarregar o diretor. Forte crítica sofrem ainda as questões operacionais ligadas à forma de contratação dos educadores sociais e articuladores que interferem negativamente na inserção destes profissionais e voluntários no projeto pedagógico das escolas.

d. Condições inadequadas de trabalho dos educadores sociais e articuladores

- *Baixo pro labore que tornam inviável economicamente o deslocamento dos educadores sociais às escolas da periferia*
- *Ausência de incorporação dos articuladores e educadores sociais nos espaços coletivos da escola*

Interessamo-nos em saber como o Programa Mais Educação dialoga com a vida da escola e seus demais projetos. Igualmente estimulamos a equipe a se manifestar acerca da forma de eleição das oficinas e suas eventuais repercussões no rendimento escolar. É recorrente a alusão de que as oficinas são decididas pela escola variando as formas mas tendo em comum e altamente elogiado pelos respondentes o quanto o Programa respeita a autonomia da escola.

- *Autonomia da gestão da escola é ponto alto. Liberdade para propor oficinas, estudos do meio em relação ao PP. Isso é diferencial pois difere dos pacotes fechados que não atendem as necessidades da escola*

Quanto aos processos de decisão das atividades do Mais Educação observa-se que tendem a ocorrer envolvendo os atores da equipe gestora, professores e eventualmente os estudantes que participam avaliando as experiências vividas. Alguns quesitos fazem parte da decisão

- *Preocupação com a diversidade de experiências*

- *Atividades decididas nos fóruns da escola (TDC, conselho de classe e de escola) a partir das necessidades dos alunos e de acordo com demanda anterior e avaliação dos resultados obtidos*
- *As avaliações prezam os impactos do programa no cotidiano dos alunos*
- *As oficinas e a sua continuidade é afetada pelos resultados que geram na agregação dos valores e benefícios na vida dos alunos*

Há pouquíssimas escolas que referem a inclusão no processo deliberativo do articulador do Mais Educação

- *Decisões envolvem equipe gestora, articulador e educador social depois de consulta a alunos e professores. Escola tem cultura democrática*

A seguir, examinaremos a relação do PP e Programa Mais Educação na percepção dos respondentes com destaque à voz do OP. O que encontramos revela que este profissional conhece seu papel na gestão pedagógica da escola e isso inclui também o Mais Educação e as relações com o articulador

- *Meu papel é verificar a necessidade e pertinência das oficinas e se estão de acordo com PP, acompanhar atividades e avaliar se estão benéficas*
- *Relacionar objetivos do PP e Plano de metas da CPA com as possibilidades que o programa oferece*

Quanto ao articulador, os OPs ainda revelam dificuldades de definir seus papéis e formas de inserção no colegiado da escola

- *Penso que tem o papel de facilitar a integração entre docentes , educadores e alunos na efetivação dos objetivos do PP*
- *Vemos os articuladores e educadores sociais como interlocutores entre os objetivos dos professores e estudantes e comunidade*

Há igualmente clareza da estreita e desejada relação entre PP e Programa Mais Educação. O que varia são as críticas acerca da intensidade desta relação. Há realidades em que o Programa veio colaborar com as metas do PP anteriormente obstaculizadas por falta de condições objetivas nas quais a verba do Mais Educação interferiram positivamente.

- *Afeta o PP pois acrescenta atividades que as crianças não teriam como participar*
- *O PP, construído coletivamente de forma profunda , ampla e democrática sempre abordou a necessidade de atividades extraclasse e formas de complementar o currículo e o programa de aula e de educação para cidadania tanto na sala de aula como nos demais espaços da escola (corredores com funcionários)*
- *O Mais Educação afeta e é afetado pelo PP, o PP é centro do trabalho desenvolvido pela escola. Todas as ações do cotidiano escolar devem ser consequência dele ou se voltarem a re-*

formulação desta. O Mais Educação é possibilidade a mais de concretização do que está documentado.

Observa-se que o Mais Educação como proposta ampliadora das oportunidades de aprendizagens mais amplas aos estudantes da escola pública já estava indiretamente contemplado no ideário dos PPs das escolas. Algumas já desenvolviam parcerias com os equipamentos sociais no entorno da escola. Mas sem dúvida o aporte da verba federal favoreceu a concretude destas iniciativas como se vê no quadro abaixo que fala a destinação orçamentária e da autonomia da escola na administração da mesma.

Dotação Orçamentária e Autonomia Administrativa

Ano	Alunos Atendidos	Escolas	Verba
2010	6633	11	R\$ 985.979,52
2011	24688	40	R\$ 3.688.554,34
2012	21684	40	R\$ 3.498.481,84
		Total:	R\$ 8.173.015,70

Fonte: relatório da Coordenação do Mais Educação, Campinas, 2012

Como se observa a expansão do Programa Mais Educação ocorrida em 2011 beneficiou 40 escolas gerando a oportunidade de estender a diversidade de atividades culturais, esportivas e de apoio pedagógico ao conjunto das escolas de ensino fundamental.

Os Orientadores Pedagógicos (OP) admitem a repercussão processual do Programa Mais Educação mas insistem em alguns riscos que lhes parecem sérios.

a) Ligados à precariedade de inserção do Programa na vida da escola

- *Ainda as atividades do Mais Educação são vistas como apêndices do PP. Isso deve melhorar com o tempo*
- *Precisa virar política pública e não um paliativo cultural*

b) Ligados ao trabalho dos educadores sociais

- *As oficinas são desenvolvidas por voluntários que não participam dos coletivos da escola e não podem e não tem condições de contribuir para construção do PP*

c) Ligados a infra-estrutura das escolas

- *Em nossa escola o lugar do Mais Educação ainda é pequeno devido a importantes questões estruturais que precisam ser sanadas. Quando os alunos frequentam, no entanto, há melhora no rendimento.*

Em relação aos efeitos do Programa no rendimento escolar as opiniões dos respondentes se dividem

- *Afeta minimamente o rendimento escolar*
- *Melhora o rendimento escolar em especial em português e matemática (acompanhamento pedagógico)*
- *Há limites por se tratar de ação educativa não obrigatória. Fatores agem e interferem na presença contínua do aluno (ordem pessoal, familiar). Os que frequentam se beneficiam*
- *Ele afeta o rendimento escolar especialmente letramento e matemática. As demais oficinas afetam a formação integral, o que interfere indiretamente no desenvolvimento de atitudes proativas em relação às aprendizagens dos componentes curriculares*
- *PP cada dia conta com mais recursos do Mais Educação para suprir lacunas culturais da vida escolar dos alunos. E se o Programa parar? A SME vai fazer sua parte?*

Finalmente as equipes gestoras se manifestam sobre o alcance do programa Mais Educação na rede municipal e apresentam sugestões de modo a aprimorar a proposta admitindo que ela trouxe contribuições que poderiam ser mais sentidas se alguns limites fossem sanados.

Aparecem como potências:

- *Afetou o processo de trabalho na e da escola . Afetou a organização dos espaços com uso dos sábados e ocupação de horários onde não havia aulas.*
- *Melhorou vínculo entre alunos e escola*
- *Atividades ajudam a controlar energia acumulada e euforia desorganizada nos intervalos*
- *Acreditamos no Programa pois oferece oportunidades de trabalho com atividades diversificadas e ligadas a outras esferas da vida e da cultura dos alunos e das comunidades*
- *Percebemos no cotidiano a alegria e o envolvimento das crianças nas atividades*
- *Programa afasta crianças da ociosidade e dos riscos sociais.*
- *Famílias sentem orgulho de seus filhos nas apresentações culturais*

Identificam, também, limites desde o nível federal até o nível local que afetam a sustentabilidade do Programa ou que requerem outra forma de organização do trabalho escolar

- *Descontinuidade de algumas atividades pela demora na liberação da verba*
- *Atraso de verbas desanima e gera cobrança da equipe gestora e as oficinas sofrem esvaziamento.*
- *Exige reorganização da vida familiar e tempos e espaços escolares . Precisa adotar um novo olhar para a escola como ambiente cultural de tempo integral*

- *O programa tem base no voluntariado e a escola fica dependente daquela pessoa externa à escola cumprir suas atividades. Quando falta, a escola se vê diante de alunos em período contrário sem responsável pela atividade.*

Entendemos importante destacar algumas falas que apontam desafios para a continuidade do Programa no município

- *O programa foi um marco pois a verba ajudou a articular atividades para os alunos da escola. Limitações são muitas pelas péssimas condições de infraestrutura da rede. Precisa melhorar a contrapartida*
- *Acredito no programa mas temo pelo seu futuro*
- *Tudo o que se faz na escola para colocar a criança no centro do processo deve ser valorizado. O que ocorre na realidade de Campinas preocupa e desestimula pois não há contrapartida da PMC. O número de alunos nas oficinas é pequeno apesar de inscrevermos todos os alunos. Não há infra-estrutura para comportar grande número de alunos no contra turno apesar de todos serem inscritos. Há falta de comprometimento da PMC com o programa ...pois jogou tudo na mão da escola (onde fazer o contraturno, por exemplo.)*

Aspectos nevrálgicos são trazidos ao debate tais como os limites, se for pensado descolado de uma política pública efetivamente comprometida com uma escola de tempo integral. Há certo ceticismo frente ao Programa seja por suas bases teórico filosóficas ou pelo descrédito em sua continuidade como política pública.

- *Creio que deve ser a meta do Mais Educação afetar o rendimento escolar mas se esta não for atividade coesa com a proposta educacional o programa pode ser apenas um anexo da escola*
- *Acredito que quase nada pode ser feito para melhorar o programa Mais Educação. Educação integral só é possível como política de Estado*
- *Considero que este programa desconsidera as condições precárias das escolas das redes municipal e que delega a leigos a tarefa de ampliar a jornada escolar. Ignora a relevância do planejamento para as ações pedagógicas e coloca nos ombros da gestão das escolas tarefas que são da alçada do poder público*
- *No sentido de educação integral não acredito, como forma de aumentar e ressignificar os tempos escolares sim. Com a proposta haveria uma esperança em se aumentar a integração entre comunidade e escola e isso por conta da organização escolar é irreal.*
- *Voluntariado é um retrocesso com relação a qualificação do serviço público*

Ampliando a pluralidade das visões nos aproximamos das percepções dos professores, tendo obtido 79 manifestações destes atores essenciais para o Programa Mais Educação posto que deles emana a percepção primeira das necessidades concretas dos estudantes na sala de aula e compete a eles examinar, de forma conjunta, a situação para a proposição de estratégias superadoras. A maior parte das respostas confirma a aprovação do Programa já expressa nas falas anteriores. Alguns professores têm dúvidas sobre o Mais Educação e contestam sua validade. A crítica maior que sofre o Programa tem a ver com a

confusão do mesmo como uma escola de tempo integral , aspecto bastante contestado pelos professores.

- *seria excelente proposta em uma escola de tempo integral*

Várias potências são relatadas pelos professores demonstrando certo conhecimento do mesmo e de suas repercussões sobre o trabalho pedagógico. Entre elas destacamos aquelas

- *Há mais alegria no espaço escolar tanto para quem participa como quem assiste as atividades*
- *Melhora os vínculos afetivos*
- *Faz aluno se sentir parte da escola*
- *Promove como valor a maior agregação entre colegas*
- *Melhora formação e melhora comprometimento*
- *Diminui agressividade*
- *Empodera o aluno na relação professor/ aluno e melhora autonomia dos estudantes*
- *Complementa o trabalho pedagógico (*
- *Ajuda a superar defasagens de alfabetização*
- *Algumas oficinas desenvolvem raciocínio lógico, disciplina, concentração*
- *Avanços no letramento*
- *Recuperação de alunos com dificuldades*

Chama a atenção as respostas de dois professores que alegam que o Mais Educação tem ajudado a “controlar” os alunos

- *Ele me ajuda a melhorar o comportamento dos alunos pois logo vou avisando que ele pode ser suspenso das oficinas ...*
- *As atividades do intervalo diminuem agitação dos estudantes*

Provocados a manifestar sua percepção acerca de eventuais relações entre IDEB e o Programa Mais Educação a maior parte afirma não saber avaliar ou defende a posição de que não afeta inclusive dada a lógica do IDEB ser muito diferente “*muito conteudista*”.

No entanto, muitos admitem que o Mais Educação foi pensado para interferir nas condições de aprendizagem dos estudantes propiciando

- *Acompanhamento pedagógico àquelas escolas com IDEB baixo ou em áreas de vulnerabilidade*

Os professores lembram que nem todos os alunos são atendidos pelo Programa e isso lhes parece contraditório.

- *Precisaria abranger mais alunos*
- *Querem participar e não tem vaga pois o espaço restringe o número de oficinas*

Observa-se que à semelhança das respostas de diretores e orientadores pedagógicos, os professores se manifestam criticando o espaço da escola como o grande limitador ao êxito do Programa

- *Espaço precarizado compromete a organização como um todo. A escola não desenvolve certas atividades por falta de espaço*

Algumas falas parecem muito eloquentes pois trazem à tona a retomada do debate sobre questões muito caras quando se trata de qualidade da escola pública

- *As políticas públicas precisam compreender que escola não é um amontoado de salas de aula com um monte de alunos. Precisam conceber uma escola com outra dinâmica.*
- *São jovens em formação e que precisam aprender que conhecimento ultrapassa paredes*
- *Necessária sistematização de políticas públicas que visem de forma duradoura oferecer todos os espaços e oportunidades da escola para a cidadania*

Surgem inúmeras **sugestões** para aperfeiçoar o Mais Educação na escola

- *Instituir acompanhamento psicológico dos estudantes*
- *melhorar capacitação dos profissionais*
- *mostrar relação das atividades com a sala de aula*
- *melhorar condições estruturais da escola*

Uma sugestão foi considerada no mínimo curiosa e merece ser objeto de reflexão. Esta liga o uso do rendimento escolar e o comportamento dos estudantes com critério para participar das oficinas.

- *De que adianta dar aula de dança, de luta, se a criança não sabe ler e escrever? Deveria ser usado como prêmio para os que se alfabetizaram...*

O trabalho dos educadores sociais é fundamental para o êxito do Mais Educação e isso depende de vários fatores que vão desde a forma de sua seleção até a sua integração nas atividades coletivas da escola. Envolve ainda a adequação ou não de seu preparo para tornar pedagógico o trabalho a ser desenvolvido junto aos estudantes de modo a que este se constitua organicamente ao PP.

Muitas respostas apontam preocupação com a opção desta política pública pois entendem que um trabalho de cunho voluntário como o que acontece com a forma de inserção dos educadores sociais ao Mais Educação sinaliza certa desconsideração com a profissão professor ou desvalorização do peso das condições objetivas de trabalho na produção de um ensino de qualidade. A desresponsabilização do poder público com a garantia de condições mínimas de trabalho dos educadores sociais é extremamente criticada pelas

equipes gestoras. A matriz avaliativa preocupou-se em explorar como o educador social se sente em relação ao trabalho que desenvolve e para tal valeu-se de um conjunto de asserções convidando-o a manifestar seu grau de concordância com as mesmas

Optamos por apresentar os dados agrupados por núcleos temáticos seguidos das asserções que os espelham.

I. Repercussões do Mais Educação nas aprendizagens dos estudantes

- 1) O programa Mais Educação influencia positivamente o desenvolvimento dos estudantes da escola
- 2) Os professores articulam os conteúdos das oficinas com o trabalho nas salas de aula.
- 3) O Mais educação melhora o IDEB da escola

Tabela 6 - Repercussões do Mais Educação nas aprendizagens dos estudantes, segundo educadores sociais, Campinas, 2013

	Influencia positivamente	Articula conteúdo	I D E B
Concordância plena	191	42	115
%	92%	20%	55%
Concordância parcial	15	61	43
%	7%	29%	21%
Discordância total	0	18	2
%	0%	9%	1%
Discordância parcial	0	25	7
%	0%	12%	3%
Não sei	2	62	41
%	1%	30%	20%
Total	208	208	208
% Tot	100%	100%	100%

O programa Mais Educação influencia positivamente o desenvolvimento dos estudantes da escola é a asserção sobre a qual os educadores sociais mais consensuam. Como seria de esperar igualmente o vinculam à melhora do IDEB da escola porém com ressalvas que parecem contestar a possibilidade de creditar a algum único fator a qualidade do ensino na escola pública dada a complexidade que perpassa a questão.

Seria altamente desejável que os conteúdos das oficinas repercutissem sobre o trabalho pedagógico na sala de aula e para tal professores teriam nos educadores sociais grandes aliados cujos beneficiários finais seriam os estudan-

tes e suas aprendizagens. Como apontam os dados os educadores sociais diferentemente se posicionam quanto à percepção que tem da potencialidade da correlação entre conteúdos das oficinas e suas repercussões na sala de aula. Se cruzarmos com a fragilidade ou inconstância dos diálogos entre os educadores e professores, podemos considerar este aspecto como decisivo para melhorar o êxito do Mais Educação nas aprendizagens dos estudantes.

II. Articulação dos educadores sociais com a equipe escolar

- 1) Educadores sociais e articuladores mantém diálogos constantes durante o semestre
- 2) Educadores sociais e professores mantém diálogos constantes durante o semestre
- 3) Educadores sociais e Orientadora Pedagógica mantém diálogos constantes durante o semestre
- 4) Educadores sociais e Direção mantém diálogos constantes durante o semestre

Tabela 7 - Articulação dos educadores sociais com equipe escolar, Campinas, 2013

	Ed Social articulador	Ed Social professor	Ed Social orientador	Ed Social diretor
Concordância plena	138	85	82	103
%	66%	41%	39%	50%
Concordância parcial	44	65	62	70
%	21%	31%	30%	34%
Discordância total	13	25	34	18
%	6%	12%	16%	9%
Discordância parcial	9	26	20	9
%	4%	13%	10%	4%
Não sei	4	7	10	8
%	2%	3%	5%	4%
Total	208	208	208	208
% Total	100%	100%	100%	100%

A priorização deste núcleo temático se justificou pela sinalização dos articuladores na reunião do GAP na qual se engendrou as perguntas da pesquisa avaliativa e que apontaram a baixa inserção dos educadores sociais no PP da escola como preocupante. Como esta inserção sofre influência direta de ações de acolhimento da equipe gestora, instigamos o grupo de educadores a revelarem como percebem esta articulação com estes atores pois a qualidade desta interlocução amplia ou restringe o sinergismo entre as atividades do Programa Mais Educação e aquelas realizadas no âmbito da sala de aula.

Nos aspectos ligados ao entrosamento com membros da equipe escolar, os educadores sociais distribuem-se de modo diferenciado revelando as experiências diversificadas que tem provavelmente em função do clima de cada escola e da aproximação deste com os princípios da gestão democrática.

Os números indicam que os educadores sociais consideram mais potente seu relacionamento com os articuladores do Mais Educação e direção da escola sendo que em ambas situações os diálogos são considerados constantes. A forma de implementação desta política corrobora esta proximidade pois estes atores parecem ser aqueles mais acionados pelo Programa.

Tais diálogos são percebidos como mais frágeis ou menos constantes quando se trata da relação com os Orientadores Pedagógicos, fato este corroborado pelos OPs que indicam sua igual percepção da insuficiência deste entrosamento. Estes como citado responsabilizam a forma de operacionalização do Mais Educação adotada pelo município como dificultadora desta aproximação considerada estratégica para o planejamento integrado das atividades do Programa com as demais atividades dos estudantes. Indicam que superadas as limitações decorrentes da forma periférica de inserção dos educadores sociais na escola (dada a forma de contratação e natureza voluntária do trabalho) este diálogo seria possível e desejado. Chamam a si como OPs o compromisso de orquestrar o diálogo porém precisam preliminarmente ter estes atores presentes ou disponíveis para a participação nos colegiados da escola nos quais se delibera sobre o PP.

Os educadores sociais dividem-se quando se posicionam acerca da articulação que mantém com os professores das UEs. Tal dado pode sofrer influência da qualidade das relações interpessoais construídas e talvez ocorra mais por disposição dos atores do que favorecidas pelas condições objetivas de trabalho. Fato é que quando se observam situações pedagógicas que sofrem interferência destes diálogos, o nível de articulação revela sua insuficiência como visto anteriormente.

III. Participação do educador social no PP da escola

- 1) Os educadores sociais estão incluídos no coletivo da escola e contribuem no Projeto Pedagógico.
- 2) Os educadores sociais conhecem as necessidades da escola e os problemas de aprendizagem dos estudantes
- 3) O vínculo dos educadores sociais com a escola interfere no êxito dos projetos
- 4) Os educadores sociais avaliam continuamente o Mais educação
- 5) Os problemas ligados ao Mais Educação fazem parte do Plano de Avaliação da escola (RPAI, Comissão Própria de Avaliação, Conselho de Escola).

Tabela 8 Participação do educador social no PP da escola, Campinas, 2013

	Inclusão PP	Avaliação processual	Conhecimento necessidade	Vínculo com a escola	AIP
Concordância plena	66	102	100	66	55
	32%	49%	48%	32%	26%
Concordância parcial	67	62	87	67	41
	32%	30%	42%	32%	20%
Discordância total	19	4	12	19	9
	9%	2%	6%	9%	4%
Discordância parcial	20	21	8	20	9
	10%	10%	4%	10%	4%
Não sei	36	19	1	36	94
	17%	9%	0%	17%	45%
Total	208	208	208	208	208
	100%	100%	100%	100%	100%

Interessante é o fato de os educadores sociais de forma bastante acentuada percebem-se conhecedores dos problemas de aprendizagem dos estudantes e problemas da escola. Revelam ainda o sentimento de pertencimento ao coletivo escolar, o que contrasta importantemente com a visão dos professores e orientadores pedagógicos que contesta a suficiência desta integração. Curioso observar ainda como estes respondentes titubeiam ao analisar o efeito de seu vínculo à escola com os resultados do trabalho que desenvolvem junto aos estudantes. Quanto às instâncias da escola (RPAI, CPA) que se responsabilizam pelo processo de AIP implementado na rede de ensino em tela, vemos que os educadores sociais encontraram dificuldade para emitir juízo de valor sobre o item, e isso fala em favor de baixa inserção na vida da escola.

Compreensão do Programa Mais Educação

Tabela 9 - O Mais educação é iniciativa equivalente a escola de tempo integral, Campinas, 2013

	Educação integral x Escola tempo integral
Concordância plena	82
	39%
Concordância parcial	74
	36%

Continua

Tabela 9 - O Mais educação é iniciativa equivalente a escola de tempo integral, Campinas, 2013

Conclusão

	Educação integral x Escola tempo integral
Discordância total	6
	3%
Discordância parcial	20
	10%
Não sei	26
	13%
Total	208
	100%

Neste quesito, os educadores sociais revelam alguma insegurança acerca das distinções entre escola de tempo integral e iniciativas que possibilitam a extensão dos tempos escolares para ampliação da jornada escolar oferecida aos estudantes (contra turno).

Observa-se que a fixação dos educadores sociais na escola tende a melhorar sua inserção no trabalho coletivo e ampliar os efeitos pedagógicos do Mais Educação. Há, nas sugestões que se seguem, indícios de interesse participativo dos educadores no PP das escolas e que parecem obstaculizados pelos limites objetivos já referidos.

- Maior contato com a comunidade;
- Diálogo ainda mais estreito entre os educadores e os sujeitos da escola;
- Intensificar o trabalho em equipe entre escola e educadores através de contato com o plano pedagógico e elaboração de projetos

Finalmente os educadores contribuem com o Mais Educação , citando o que na experiência com a realidade das escolas em que se envolveu, constituiu-se em sua percepção como força motriz

- Valorização do projeto pelos profissionais da educação e alunos da escola;
- Apoio e interesse por parte da direção
- Trabalhos desenvolvidos de conscientização sócio-política.
- Espaço próprio
- Organização e clareza do projeto na escola;

- Oficinas variadas e interessantes, dando focos diferentes a matérias do cotidiano
- Momentos de fraternidade compartilhada dentro da escola

Como se observa ao longo da pesquisa avaliativa, os diferentes segmentos tendem a compreender os objetivos do Programa Mais Educação havendo várias manifestações positivas sobre sua repercussão no PP das escolas. Há indícios de mudanças na forma de organização dos tempos e espaços pedagógicos bem como avanços na diversificação das atividades oferecidas aos estudantes o que incorpora qualidade à formação escolar ampliando a dinâmica curricular além de promover em certo sentido uma visão de educação integral.

Algumas críticas existentes, em especial, oriundas das equipes escolares indicam os riscos da equivocada confusão entre educação integral e escola de tempo integral.

Na visão do Coordenador do Mais Educação em Campinas, Luiz Capellano “Falar sobre Educação Integral implica, então, considerar a questão das variáveis tempo, com referência à ampliação da jornada escolar, e espaço, com referência aos territórios em que cada escola está situada. Tratam-se de tempos e espaços escolares reconhecidos, graças à vivência de novas oportunidades de aprendizagem, para a reapropriação pedagógica de espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local, regional e global” (2012).

Em publicação local, Capellano cita estudos que defendem que a ampliação da jornada escolar pode alavancar essa qualidade (KERSTENEETZKY, 2006)²; para outros, a extensão do horário escolar, por si só, não garante o incremento qualitativo do ensino, mas carrega essa possibilidade em potencial (CAVALIERI, 2002)³, ou seja, “se a essa extensão não aderir o conceito de intensidade, capaz de se traduzir em uma conjunção qualitativa de trabalhos educativos” (COELHO, 1997, p. 201)⁴, de nada adiantará esticar a corda do tempo: ela não redimensionará, obrigatoriamente, esse espaço. E é, nesse contexto, que a Educação Integral (não necessariamente em tempo integral) emerge como uma perspectiva capaz de ressignificar os tempos e os espaços escolares.

²KERSTENEETZKY, Célia Lessa. Escola em tempo integral já: quando quantidade é qualidade. In: *Ciência hoje*. v. 39, n. 231, p. 18-23, out. 2006.

³CAVALIERE, A. M. Escolas públicas de tempo integral: uma idéia forte, uma experiência frágil. In: CAVALIERE, A. M. e COELHO, L. M. C. *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

⁴COELHO, Lígia Martha C. da Costa. Escola pública de horário integral: um tempo (fundamental) para o ensino fundamental. In: ABRAMOVICZ, Anete e MOLL, Jaqueline. *Para além do fracasso escolar*. Campinas, Papirus, 1997. p. 191-208.

Um olhar avaliativo para o Mais Educação no município de Campinas: navegar é preciso...

Se é forte a aceitação entre os respondentes dos vínculos entre PP e Mais Educação, há indicativos que apontam a dúvida entre quem comanda o quê. Ou seja, é o PP que referencia a proposição qualitativa das oficinas, estudos do meio, atividades de reforço ou o que pesa na equação é a existência de espaço físico que abrigue estas atividades e que acaba definindo às avessas as prioridades? Outra dúvida que surge é se quem participa é o aluno que precisa ou aquele que pode estar presente pois desfruta de condições objetivas para o deslocamento. São as oficinas pensadas *a priori* ou estão na dependência dos educadores sociais que assinam o termo de voluntariado e de suas singulares experiências? Há vazios a serem preenchidos para que o programa possa avançar e neste sentido a pesquisa avaliativa cumpre inequívoca contribuição comportando-se ora como espelho da realidade ora como lâmpada iluminando os caminhos e os atalhos possíveis e nem sempre consequentes.

A ausência de uma documentação pedagógica mais consistente por parte das escolas acaba interferindo na avaliação das repercussões do Programa e pode sinalizar a inserção periférica do Mais Educação na vida da escola. Como se avalia o alcance das oficinas? Como se monitora o trabalho dos educadores sociais? De que forma ocorrem os registros que permitiriam o acompanhamento longitudinal do Programa e os diálogos mais consequentes sobre seus efeitos nas aprendizagens formais e informais dos estudantes?

Reafirmamos a centralidade da avaliação processual como instrumento de gestão de projetos/programas inovadores e como esta categoria se beneficia da participação dos atores envolvidos na implementação da proposta. Para tal, a busca de evidências consistentes e a escuta ativa dos atores é condição inegociável para subsidiar os aperfeiçoamentos necessários. Observa-se que a cultura da avaliação processual é que oportuniza a obtenção de resultados mais fecundos em quaisquer iniciativas que busquem mudar a realidade. Nesta rede de ensino, a existência de espaços próprios de avaliação sediados em cada unidade escolar aparece como uma vantagem significativa ainda que precariamente explorada, como indica a pesquisa avaliativa. Parece fazer sentido aproximar situações que potencialmente anunciam compromisso com aprendizagens amplas para todos os estudantes criando zonas sinérgicas

Parece interessante retomar que o Programa Mais Educação possui dotação orçamentária própria, na forma de financiamento do FNDE, tendo autonomia financeira plena, e grande autonomia administrativa, desde a criação do Comitê Municipal do Programa Mais Educação através da Resolução SME 18/2010, de 11 de novembro de 2010, o qual veio a se constituir no Comitê Metropolitano de Educação Integral, agregando os Municípios de Hortolândia, Itatiba e Vinhedo, através da Resolução SME 09/2012, de 28 de junho de 2012.

Vemos que o número crescente de alunos atendidos pelo Programa ainda é controverso. Dada a forma de inscrição autorizada pelo site, a abran-

gência formal do Programa é maior do que a inclusão real que oportuniza. Desde a universalização do acesso de todas as escolas ao Mais Educação, observa-se a partir desta pesquisa avaliativa que boa parte dos alunos inscritos não participa de fato da totalidade de atividades previstas ou oferecidas.

Interessante notar que mesmo tendo valor considerável de verba disponível para a proposição das atividades e estas serem consideradas bastante relevantes sob vários pontos de vista, há limites e ou descontinuidade dos calendários de oferecimento. E os estímulos do estudantado à participação parece ser de certa forma considerado “prudente” pois caso todos os alunos aderissem ao Programa (ao qual tem direito posto que qualifica sua formação humana e profissional), alguns gestores lembram a possibilidade de grande alvoroço na escola pois os espaços físicos claramente limitam a expansão pretendida.

Observa-se ao longo da pesquisa avaliativa que os gestores insistem na assunção de responsabilidade por parte dos gestores do nível central em resposta aos compromissos assumidos quando o município se tornou signatário do Mais Educação e pleiteou a expansão para todas as UEs da rede. A contrapartida institucional lhes parece pequena e compromete os números do Programa.

Igualmente há um chamamento de atenção aos formuladores desta política pública para que voltem seus olhares para a penúria da escola pública brasileira de modo a perceber os limites da infraestrutura que constrange o alcance das metas do Programa Mais Educação e a fragilidade das parcerias com equipamentos sociais em especial nos territórios onde se situam as escolas municipais, que se caracterizam como áreas de grande vulnerabilidade social expondo os estudantes a riscos ligados à segurança e outros.

Valoriza-se bastante o caráter interdisciplinar do Programa que introduz na escola diferentes profissionais com saberes igualmente diversos e complementares que contribuem fortemente para que os estudantes possam aprender para além daquilo que a avaliação externa induz. O que está em jogo é superar o estreitamento curricular que sem vindo introduzido de fora para dentro da escola, naturalizando uma concepção de qualidade educacional de cunho mercadológico, raso e que subtrai dos jovens aprendizagens socialmente relevantes para seu desenvolvimento humano pleno mas que passam a ser consideradas supérfluas em tempos regidos pelos reformadores empresariais.

O programa Mais Educação, pensado para atender escolas com baixo IDEB inicialmente, teve em Campinas outra configuração que propiciou a extensão de suas potencialidades a um número ampliado de escolas/estudantes. Este aspecto mostra a relevância de os gestores públicos atuarem politicamente em nome dos interesses de todos os estudantes e de modo propositivo e consistente, reinterpretarem as políticas ministeriais, buscando produzir possibilidades de aprimoramento das propostas indutoras frente aos interesses legítimos dos estudantes de terem acesso a uma escola pública socialmente referenciada, cujo projeto educativo não pode ser subordinado ao que os testes estandardizados preconizam. Navegar é preciso em águas nem sempre calmas e

claras. O futuro se desenha nesta tensão entre mudança e permanência, entre acatamento cego às normas que vem de fora e recriação de possibilidades a partir dos compromissos da escola com seu território. A avaliação ajuda a clarear as opções feitas, as omissões e as conseqüências. Configura-se como categoria de ação eticamente implicada. Nisso reside sua força e intenção transformadora.

Referências

- AFONSO, Almerindo J. Para uma conceptualização alternativa de accountability em educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 471-484, 2012.
- BONDIOLI, Anna. (Org). **O Projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas – SP; Autores Associados, 2004.
- CAPELLANO, L **Conversando sobre Educação Integral: Articule-se**, Campinas, 2012.
- CAMPOS, R.O & FURTADO, J.P. **Desafios da avaliação de programas e serviços em saúde**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2011.
- CAMPOS, R.O. et al Inovações para o estudo e a produção de consensos. Além do Delphi in: CAMPOS, R.O & FURTADO, J.P **Desafios da avaliação de programas e serviços em saúde**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2011.
- CAVALIERE, A. M. Escolas públicas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. In: CAVALIERE, A. M. e COELHO, L. M. C. **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.
- COELHO, Lígia Martha C. da Costa. Escola pública de horário integral: um tempo (fundamental) para o ensino fundamental. In: ABRAMOVICZ, Anete e MOLL, Jaqueline. **Para além do fracasso escolar**. Campinas, Papirus, 1997. p. 191-208.
- FREITAS, L.C Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ.Soc.** Campinas.v.33, n.119, p 379-404, abr-jun 2012.
- FURTADO, J.P. ; LAPERRIERE, H A avaliação da avaliação In: CAMPOS, R.O & FURTADO, J.P. **Desafios da avaliação de programas e serviços em saúde**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2011.
- KERSTENEETZKY, Célia Lessa. Escola em tempo integral já: quando quantidade é qualidade. In: **Ciência hoje**. v. 39, n. 231, p. 18-23, out. 2006.
- LAPERRIERE, H O caso de uma comunidade avaliativa emergente: reapropriação pelos pares multiplicadores da apreciação de suas próprias ações preventivas contra DST/HIV/ Aids. **Interface**. Comunicação. Saúde. Educação vol 12, n.26, 2008.
- SORDI, M. R. L. de. A Avaliação Institucional Participativa em escolas de Ensino Fundamental: lições de um processo apoiado por pesquisadores da Universidade. In: SORDI, M. R. L. de; SOUZA, E. da S. (Org.). **A Avaliação Institucional com instância mediadora da qualidade da escola pública: A Rede Municipal de Educação de Campinas como espaço de aprendizagem**. São Paulo: Millennium, 2009.
- SORDI, M.R.L & LUDKE, M Avaliação institucional participativa em escolas de ensino fundamental: o empoderamento dos atores locais em foco in: LEITE, D. **Avaliação participativa e Qualidade** - os atores locais em foco Porto Alegre: Sulina, 2009.

SORDI, M. R. L., FREITAS, L.C. Responsabilização Participativa. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 7, n. 12, p. 87-99, jan./jun. 2013.

WORTHEN, B.S ; SANDERS, J.R; FITZPATRICK, J.L. **Avaliação de programas: concepções e práticas**. São Paulo: Edusp. 2004.

Formato 15,5 x 23 cm
1ª Edição Julho de 2019

Navegando Publicações



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com

editoranavegando@gmail.com
Uberlândia – MG
Brasil

Nós vivíamos dinâmicas de construir/estimular redes de aprendizagens através de relações (.i.) de curiosidade, que requer às ciências em pesquisa, (.ii.) de solidariedade que lembra a ética, aquele “deixar-se afetar” pelo Diferente e (.iii.) do gosto, fruição e harmonia do belo-bonito-agradável aos sentidos.

Neste dinamismo “definíamos” educação como participação cultural tendo em vista estimular percepções e controles: pela organização plástica, pelo arranjo expressão formal, pela complexidade tonal e por várias dimensões como calor, espessura, lisura, acústica, ritmo, sincronia... enfim, expressões que qualificam os impulsos motores e realçam a cumplicidade do aprendiz com (.i.) o nascimento das formas, (.ii.) a criação de participar, tentar, testar, elaborar hipóteses...

O espaço escola e os espaços comunitários convergiam, irradiando sínteses. Espaços e momentos convergiam em experiências de trabalho e de democracia. É preciso toda uma Aldeia para educar uma criança. Este provérbio africano ilustra o que tínhamos como horizonte..

Diversas e articuladas linguagens nos permitiam qualificar o “simples espaço” transformando-o em ambiente de aprendizagem. Entendíamos que a produção de conhecimentos, necessária para reconhecer ambientes, estava nas articulações entre saberes institucionalizados (disciplinarizados) e saberes das expressões culturais. Tal aprendizagem incorpora contextos e ambientes foram sendo reconhecidos como mundo. Ali os diferentes tempos/calendários fluíam. O tempo biológico não se resume e não se esgota na serialização... ele se complementa com o tempo sociocultural. Pode-se energizar (sinergia) este fluxo permanente entre perspectiva estética, protagonismo político e curiosidade científica: espaços (de individuação e subjetividade) se qualificando como ambientes (do coletivo local) se reconheciam como mundo (um coletivo amplo). Articular saberes em sua complexidade de relações enseja uma sinergia, na busca de equivaler educação comunitária e educação escolarizante. Era mais do que ampliar a jornada escolar, buscávamos resignificar à lógica dos turnos.

Interações/expressões favoreciam a cada aprendiz reconhecer a forma das emoções no dinamismo integrador da cognição, organizando uma visão integral de fenômenos e objetos e assim amadurecendo um fio-condutor em que o aprender constitui sujeitos. Tal experiência desnecessita aquela indução coercitiva pela qual se impõe atitude emocional prévia à percepção.....as interações não são preestabelecidas, currículo não é roteiro, planejamento não significa antecipar preocupações com metas e resultados.

Algumas referências em quem nós nos reconhecíamos: Anísio Teixeira, na experiência de 1940 no Centro Carneiro Ribeiro –Bahia, e nas Escolas Parque –Brasília, 1960; Darcy Ribeiro, nos Centros CIEP do Rio de Janeiro, anos 80 e Paulo Freire, uma vida. Quem éramos nós?. Os que vivíamos assim aprendendo éramos (e ainda somos) um Ponto de Cultura denominado Invenção Brasileira. Desenvolvíamos projetos de expressão cultural junto com (e dentro) de projetos pedagógicos de escola nos quais relações de expressão cultural eram mediatizadas e midiáticas por uma proposta curricular. Éramos parte do Programa CULTURA VIVA, parceiro da Educação Integral no MAIS EDUCAÇÃO. Política de Estado, Ministérios da Educação, da Cultura, dos Esportes, da Comunicação, do Meio Ambiente e do Trabalho

