



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CARLA SPRIZÃO PONCE

**EDUCAÇÃO INTEGRAL NA ESCOLA PÚBLICA: uma reflexão
fenomenológica sobre concepções e vivências no contexto do
Programa Mais Educação**

**CUIABÁ-MT
2013**

CARLA SPRIZÃO PONCE

**EDUCAÇÃO INTEGRAL NA ESCOLA PÚBLICA: uma reflexão
fenomenológica sobre concepções e vivências no contexto do
Programa Mais Educação**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação na Área de Concentração Educação, Linha de Pesquisa Movimentos Sociais, Política e Educação Popular.

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Anunciação Pinheiro Barros Neta

**Cuiabá-MT
2013**

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

P792e Ponce, Carla Sprizão.
Educação integral na escola pública : uma reflexão fenomenológica sobre concepções e vivências no contexto do Programa Mais Educação / Carla Sprizão Ponce. -- 2013
xiv, 213 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientadora: Maria da Anunciação Pinheiro Barros Neta.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2013.
Inclui bibliografia.

1. Educação Integral. 2. Escola Pública. 3. Programa Mais Educação. 4. Concepção. 5. Fenomenologia. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Avenida Fernando Corrêa da Costa, 2367 - Boa Esperança - Cep: 78060900 - CUIABA/MT
Tel : 3615-8431/3615-8429 - Email : secppge@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO : "Educação Integral na escola Pública: uma reflexão fenomenológica sobre concepções e vivências no contexto do Programa Mais Educação"

AUTOR : Mestranda Carla Sprizão Ponce

Dissertação defendida e aprovada em 20/03/2013.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientadora Doutora Maria da Anunciação Pinheiro Barros Neta
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Interno Doutor Luiz Augusto Passos
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinadora Externa Doutora Gesuína de Fátima Elias Leclerc
Instituição : OEI Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação a Ciência e a Cultura

Examinadora Suplente Doutora Tânia Maria Lima Beraldo
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

CUIABÁ, 20/03/2013.

Dedico este trabalho a todas as crianças da rede pública de ensino de Sinop, na esperança de poder contribuir com a construção de um mundo com menos desigualdade social por meio da oportunidade de uma educação mais completa e mais humanizada.

AGRADEÇO

A Deus, por seu grande amor e por sua bondade em me fazer à sua imagem e semelhança, concedendo-me, por isso, a possibilidade do conhecimento.

A toda minha família, especialmente ao meu esposo e amigo Domicio, com quem compartilhei, neste percurso, momentos de alegrias, descobertas, dificuldades e angústias. Nas horas difíceis, recebi apoio, amor e compreensão.

À minha cunhada e amiga Leandra, exemplo de dedicação aos estudos, pelo incentivo, e por sempre me lembrar de minha capacidade e possibilidade.

À minha orientadora Prof. Dra. Maria da Anunciação Pinheiro Barros Neta, que acreditou nesse projeto e que com sua sabedoria, paciência e confiança na autonomia do sujeito, deixou-me trilhar com liberdade os caminhos da pesquisa, dando sugestões e fazendo intervenções sempre com muito respeito e palavras de estímulo.

Ao Prof. Dr. Luiz Augusto Passos, pelas ricas contribuições a este trabalho, pessoa que muito admiro pela profundidade de seus conhecimentos e por sua capacidade de ouvir e valorizar os saberes do outro, como bem defendia Paulo Freire. E ainda, por me provar com seu exemplo de simplicidade a necessidade que temos de sempre procurar olhar além das aparências.

À Prof. Dra. Gesuína de Fátima Elias Leclerc por aceitar fazer parte da Banca Avaliadora deste trabalho e contribuir com seu vasto conhecimento, principalmente a respeito do Programa Mais Educação, política pública que tem a marca de suas mãos. Tens minha profunda admiração.

A toda equipe da Escola Girassol pela confiança e abertura que me foi concedida, em especial aos professores e monitores do Programa Mais Educação, que contribuíram voluntariamente com seus ricos depoimentos.

À Secretaria Municipal de Educação de Sinop pelo apoio e incentivo a essa pesquisa.

Aos amigos, irmãos da Igreja Presbiteriana Independente de Sinop, que oraram por mim.

Aos tios Marta e Luiz, a Alessandra, a Ilza, a Márcia e a todos amigos e amigas cuiabanos que me ajudaram nesta trajetória dando-me apoio ao receber-me em suas casas com todo carinho.

Muito Obrigada!!!!

*“O Senhor é a minha força e o meu escudo;
nele o meu coração confia, nele fui socorrido;
por isso o meu coração exulta, e com o meu
cântico o louvarei.” (Sl. 28:7)*

RESUMO

Este estudo tem como objetivo descrever e interpretar as concepções de educação integral que direcionam a prática educativa de professores, monitores e equipe pedagógica de uma escola pública no município de Sinop-MT e conhecer as vivências de tal equipe em articulações realizadas pela escola na implantação e desenvolvimento do Programa Mais Educação. Tal Programa foi instituído pelo Ministério da Educação por meio da Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083, de 27/01/2010, visa induzir estados e municípios à oferta de educação integral, em tempo integral; propõe a ampliação de oportunidades e a ressignificação de espaços, dentro e fora da escola, tornando-os educativos; incentiva a interação entre família, escola e comunidade por meio da valorização dos saberes comunitários na construção do conhecimento científico. É financiado pelo Governo Federal por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola. A metodologia da pesquisa é a qualitativa do tipo estudo de caso, de cunho fenomenológico, fundamentada, principalmente, em Husserl (1859-1938), Merleau-Ponty (1908 -1961), Rezende (1990), Martins (2005) e Bicudo (2011). Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a equipe pedagógica, professores e monitores participantes do Programa Mais Educação, além da observação participativa. Para fundamentação teórica, a pesquisa buscou na história da educação, as raízes do debate sobre a educação integral a partir das ideias advindas da Revolução Francesa e das contribuições de Dewey, no movimento escolanovista. No contexto brasileiro, esse ideário culmina no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932. A pesquisa também faz uma reflexão sobre o movimento de democratização e de luta pela oferta de educação de qualidade no Brasil por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro; discute o conceito de educação integral em uma perspectiva libertária, tal como concebida por Paulo Freire; aborda experiências de implantação de educação integral com diferentes concepções nas décadas de 1950, de 1980-1990 e na atualidade, além de contextualizar o Programa Mais Educação no estado de Mato Grosso e Sinop. A pesquisa revelou diferentes concepções de educação integral. Os sujeitos entrevistados a definiram como: jornada escolar de dia completo; ampliação do tempo escolar com oferta de atividades diversificadas e prazerosas; ampliação de tempo e espaço (fora da sala de aula, mas dentro do pátio escolar) com a acoplagem de aulas práticas ao ensino tradicional; integração dos turnos escolares com aulas ministradas pelo mesmo professor e ampliação da grade curricular; trabalho pedagógico com todas as áreas do conhecimento de forma interdisciplinar, formando o aluno para a vida em sociedade; superação do dualismo corpo-mente; contribuição à proteção da criança; desenvolvimento da pessoa como um todo; junção da educação informal e educação formal no âmbito escolar; melhoria de vida; e total apoio escolar. Os sujeitos também descreveram o sentido do Programa em suas perspectivas, revelando-o como instrumento de disciplina, ensaio para educação integral, experiência de vida e até completude de vida, no sentido de autorrealização. Apoiando-se em suas vivências, os sujeitos descreveram a trajetória do Programa em sua escola apontando as dificuldades de implantação, necessidades, perspectivas, desafios a serem superados, e sugeriram ações para seu aprimoramento.

Palavras-chave: Educação Integral. Escola Pública. Programa Mais Educação. Concepção. Fenomenologia.

ABSTRACT

This study aims to describe and interpret the concepts of integral education that guide the educational practice of teachers, tutors and teaching staff of a public school in Sinop-MT. It also aims to know the experiences of the group made in articulation with the school in the implementation of More Education Program. The Program was instituted by the Ministry of Education, Ordinance n. 17, from April 24, 2007, and regulated by n. 7083 document, from January 27, 2010. It aims to induce states and municipalities to offer full-time education; the Program proposes the expansion of opportunities and the redefinition of spaces, inside and outside the school, making them educational; it also encourages interaction between family, school and community through the enhancement of community knowledge in the construction of scientific knowledge. It is funded by the Federal Government through the Money Direct to School Program. It is a case study, a phenomenological qualitative research, based in Husserl (1859-1938), Merleau-Ponty (1908 -1961), Rezende (1990), Martins (2005) and Bicudo (2011). Semi-structured interviews were conducted with teaching staff, teachers and monitors, as well as participant observation. For theoretical background, the research sought in the history of education, the roots of the debate on integral education from the ideas of the French Revolution and the contributions of Dewey. In the Brazilian context, these ideas culminated in the Manifesto of the Pioneers of the New School in 1932. The study also reflects on the democratization movement and struggle for offering quality education in Brazil according to Anísio Teixeira and Darcy Ribeiro thought; the concept of integral education in a libertarian perspective, as conceived by Paulo Freire is a part of the discussion; finally, it presents experiences implementation of integral education with different designs in different periods, in addition to contextualize More Education Program in the state of Mato Grosso and in Sinop. The research exposed different conceptions of holistic education. The interviewees defined it as: the concept of holistic education to a full-time perspective; the expansion of school time to offer diverse and enjoyable activities; the expansion of time and space (outside the classrooms, but in the schoolyard), putting together traditional and practices classes; an integration of teaching shifts with classes taught by the same teacher and expansion of curriculum; they also defined it as a pedagogical work with all areas of knowledge in an interdisciplinary perspective, forming the student for life in society; overcoming the mind-body dualism; that kind of education is a contribution to child's protection and to develop the whole man; the data also points an informal and formal education junction in school, improvement of life and overall school support. The subjects also described the meaning of the Program. In their perspectives they reveal it is an instrument of discipline, testing for integral education, life experience and even fullness of life, in a self-fulfillment meaning. Based on their experiences, the subjects described the trajectory of the Program in their school. They pointed out the difficulties of implementation, needs, perspectives, challenges to overcome and suggested actions for improve the Program.

Keywords: Integral Education. Public School. More Education Program. Conception. Phenomenology.

SUMÁRIO

Dedicatória	vi
Agradecimentos	vii
Resumo	viii
Abstract	ix
Sumário	x
Lista de figuras	xii
Lista de gráficos.....	xii
Lista de quadros.....	xii
Lista de siglas	xiii
INTRODUÇÃO.....	15
1. EDUCAÇÃO INTEGRAL: da Revolução Francesa ao século XXI.....	24
1.1 Revolução Francesa: uma nova escola para um novo homem... ..	26
1.2 Movimento da Escola Nova na Europa: a educação integral como tentativa de superação à escola tradicional.....	31
1.3 Escola Nova no Brasil	38
1.3.1. O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova.....	40
1.4 A defesa da universalização da educação integral por Anísio Teixeira.....	44
1.5 A concepção de educação integral de Anísio Teixeira	48
1.6 Educação integral e dialogicidade em Paulo Freire	55
1.7 A educação integral em sua multidimensionalidade no século XXI: mais olhares..	58
2. EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL	63
2.1 As Escolas-Parque de Salvador (BA) e Brasília (DF)	65
2.2 Os Centros Integrados de Educação Popular no Rio de Janeiro (RJ)	69
2.3 Os Centros de Educação Integral de Curitiba (PR)	75
2.4 Os Centros Integrados de Atendimento à Criança – CIACs/CAICs.....	79
2.5 Apucarana, “Cidade Educação”	82
2.6 Projeto Cidade Escola Aprendiz: Uma experiência inspiradora.....	84
2.7 O Programa Mais Educação	88
2.7.1 O Programa Mais Educação no Estado de Mato Grosso.....	105
2.7.2 O Programa Mais Educação em Sinop-MT.....	108

3. A TRAJETÓRIA DA PESQUISA.....	113
3.1 A escolha do tema.....	114
3.2 A abordagem qualitativa	117
3.3 A reflexão fenomenológica	119
3.4 As estratégias da pesquisa	124
3.5 O contexto da pesquisa.....	126
3.5.1 O Município de Sinop	126
3.5.2 Contexto educacional do município	128
3.5.3 Escolha do local	129
3.6 Escolha dos participantes	132
3.7 Perfil dos participantes	133
3.8 Instrumentos e procedimentos para a coleta de dados	139
3.9 Análise e interpretação dos dados.....	141
4. O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA ESCOLA GIRASSOL: concepções e	
 vivências de educação integral.....	145
4.1 A Escola Girassol: o lugar de onde e do qual falo	146
4.2 Concepções de educação integral, na perspectiva dos sujeitos da pesquisa	159
4.3 Experiências vividas na implantação da educação integral do Programa Mais	
Educação	169
5. EDUCAÇÃO INTEGRAL DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: limites,	
 necessidades, desafios e perspectivas.....	198
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	211
REFERÊNCIAS.....	216
ANEXOS.....	224
ANEXO A: Tópico-guia para entrevistas	224
ANEXO B: Modelo de quadro de Análise Ideográfica	226
ANEXO C: Modelo de quadro de Análise Nomotética.....	227

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Mandala do Programa Mais Educação	99
Figura 02: Localização do município de Sinop no Estado de Mato Grosso	127
Figura 03: Atual vista aérea de Sinop.....	128
Figura 04: Grade Curricular – Ensino Fundamental – Nível de 1º ao 5º ano	158

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Escolas que aderiram ao Mais Educação.	96
Gráfico 02: Evolução da adesão de municípios mato-grossenses ao Programa Mais Educação entre os anos 2008 a 2011.	106
Gráfico 03: Proporção de municípios atendidos em Mato Grosso pelo Programa Mais Educação em 2011	107
Gráfico 04: Proporção de escolas participantes do Programa Mais Educação na rede municipal de Sinop-MT em 2011	110
Gráfico 05: Atividades desenvolvidas pelas escolas municipais de Sinop-MT Participantes do Programa Mais Educação em 2011.....	111

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Critérios para priorização de atendimento e progressão anual do Programa Mais Educação no Brasil entre os anos de 2008 e 2012.....	94
Quadro 02: Atividades financiáveis pelo Programa Mais Educação em 2012 às escolas urbanas e escolas do campo	103
Quadro 03: Resumo do Perfil dos Participantes da Pesquisa.....	137
Quadro 04: Horários de atendimento aos alunos do Programa Mais Educação na Escola “Girassol”	150

LISTA DE SIGLAS

ABE	– Associação Brasileira de Educação
CAIC	– Centro de Atenção Integral à Criança
CAPES	– Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECR	– Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CEI	– Centro de Educação Integral
CIAC	– Centro Integrado de Atenção à Criança e ao Adolescente
CIEP	– Centro Integrado de Educação Pública
CONSED	– Conselho Nacional de Secretários de Educação
ETI	– Escola de Tempo Integral
FACE	– Fundação Apucarana Cidade Educadora
FASIPE	– Faculdade de Sinop
FNDE	– Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	– Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GEMPO	– Grupo de Estudos Educação & Merleau-Ponty
IBAMA	– Instituto Brasileiro Meio Ambiente
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	– Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LBA	– Legião Brasileira de Assistência
LDBN	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	– Ministério da Educação
NESTH	– Núcleo de Estudos sobre o Trabalho Humano
ODM	– Objetivo do Milênio
ONG	– Organização não Governamental
ONU	– Organização das Nações Unidas
PDDE	– Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	– Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE	– Programa Especial de Educação
PETI	– Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PNE	– Plano Nacional de Educação

PNUD	– Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PIÁ	– Programa de Integração Social da Criança e do Adolescente
PROERD	– Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência
PRONAICA	– Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
PST	– Programa Segundo Tempo
SEB	– Secretaria de Educação Básica
SECAD	– Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECITEC	– Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia do Mato Grosso
SEDUC	– Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso
SENAC	– Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	– Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESC	– Serviço Social do Comércio
SESI	– Serviço Social da Indústria
SIMEC	– Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle
SME	– Secretaria Municipal de Educação
UEx	– Unidade Executora
UFMT	– Universidade Federal de Mato Grosso
UNDIME	– União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNEMAT	– Universidade do Estado de Mato Grosso
UNESCO	– Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNIC	– Universidade de Cuiabá

INTRODUÇÃO

*Educar é crescer. E crescer é viver.
Educação é assim, vida,
no sentido mais autêntico da palavra.
(TEIXEIRA, 2007b, p. 63)*

Sobre o fenômeno educativo, dizia Anísio Teixeira, “tudo está, com efeito, em se saber o que é educar” (TEIXEIRA, 2007b, p. 63). É a concepção que temos de determinado fenômeno que nos direciona a agir sobre ele. Anísio afirmava que se concebemos a educação como transmissão de informações, como superposição ou modelagem externa de pessoas por meio de processos mecânicos, é a educação tradicional que está certa. Nesse caso, devemos isolar as atividades, reduzir os objetivos e aumentar os exercícios escolares. Mas se educar é algo mais complexo e que compreende toda a vida da pessoa, seu crescimento e suas experiências, de modo multidimensional, então “a educação tradicional está errada” (TEIXEIRA, 2007b, p. 63) e a escola precisa ser revista.

Refletir fenomenologicamente sobre educação integral é uma forma de não apenas buscar conhecer com profundidade esse tema, que tem provocado muitas inquietações e discussões, mas de pensar sobre ele em um movimento de retorno a mim mesma. Colocar o fenômeno da educação integral ao centro do debate e procurar percorrer os diversos sentidos que se manifestam em sua estrutura, em correspondência à minha vivência e à de pessoas que experimentaram e experimentam um programa de educação integral. Por isso, fundamentada

em Merleau-Ponty e em intelectuais orgânicos como Anísio Teixeira, Paulo Freire e Darcy Ribeiro, lancei-me ao desafio da pesquisa científica, ao estudo e à reflexão sobre este conceito, sem perder de vista a importância da disposição para a ação. Assim como Anísio assevera que revisar o conceito de educação, implica revisar também as atividades desenvolvidas na escola (TEIXEIRA, 2007b, p. 63) e Darcy Ribeiro defende a escola de tempo integral como “eixo de uma experiência política mais justa, democrática e humanizadora” (BOMENY, 2009, p. 109) elegendo-a como a “chave para o desenvolvimento do país”, Paulo Freire alerta para a necessidade da coerência entre o que se diz, o que se escreve e o que se faz, para que haja uma diminuição da distância entre o discurso e a prática (FREIRE, 1996, p. 116).

Nessa direção, apresento este trabalho, que procurou compreender as concepções de educação integral que direcionam a prática educativa de um grupo de profissionais e voluntários de uma escola pública, no interior do Mato Grosso, no contexto do Programa Mais Educação, conhecer suas vivências e o sentido que o Programa tem em suas vidas. Seu resultado me estimula à ação, ação refletida, para contribuir com a melhoria da educação pública desenvolvida em minha cidade e meu país: Sinop, estado de Mato Grosso, Brasil.

O Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI apresentado em 1996 à Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), apontava para a necessidade da formulação de novos objetivos para a educação. Esses objetivos deveriam estar voltados para a necessidade de que a pessoa tem de enfrentar os desafios que o mundo atual lhe impõe. As sociedades antigas, cujas transformações ocorriam lentamente, praticavam um modelo de educação que não se coaduna com a era da tecnologia e comunicação em que vivemos.

Contudo, sem desconsiderar os benefícios que o avanço tecnológico proporciona por meio de descobertas científicas, seja na área industrial, agrícola ou da saúde, curando doenças e aumentando a expectativa de vida do ser humano ou ainda na comunicação, permitindo que eu digite esse texto e corrija-o, quantas vezes forem necessárias para só depois imprimi-lo, ou em seguida, com um *click*, publicá-lo na internet para que o mundo tenha acesso; todo esse avanço, de mãos dadas a uma ideologia neoliberal, não tem impedido o aumento das diferenças sociais, o preconceito entre etnias, a falta de tolerância entre culturas, a fome, a violência e o desrespeito à vida e ao meio ambiente.

Sobre isso, Rafael Yus (2002, p. 27), citando Marshak (1998) alerta-nos dos paradoxos do final do século XX a que nossas vidas estão presas.

Nunca antes a capacidade humana tinha sido tão poderosa, tão produtiva e tão diversa; mas nunca antes havia sido tão perigosa, nem havia feito tanto barulho pela saúde da biosfera. Nunca antes, milhões de pessoas que vivem em culturas industriais avançadas, desfrutaram de tão alto nível de abundância material, pois nunca antes bilhões de pessoas viveram em tal extremo de pobreza e em constante vulnerabilidade para a catástrofe. E nunca antes houve nações com tanta riqueza que poderiam dedicar mais de um bilhão de dólares ao ano para preparar e fazer a guerra, mesmo sem inimigos oficiais na maior parte das situações. (MARSHAK, 1998, *apud* YUS, 2002, p. 27).

Paulo Freire em sua obra “Educação como prática da liberdade” nos convida a pensar sobre a inexperiência democrática do povo brasileiro, sobre o mutismo que predominou em nossa sociedade durante séculos (e que parece ainda estar arraigado em nossa cultura) e sobre a desigualdade de oportunidades educacionais entre ricos e pobres que existe desde a época da colonização portuguesa.

Ao lembrar sobre o ensino ofertado no período colonial, (sem desconsiderar a educação de caráter tribal desenvolvida pelos índios que ocupavam o território brasileiro antes da vinda dos portugueses em 1500), encontraremos em 1549, a Companhia de Jesus¹ realizando um trabalho educacional com ênfase no cultivo da fé católica no espírito da Contrarreforma. Aos indígenas era fornecido o ensino da língua portuguesa e da catequese, enquanto os filhos dos colonos, além da leitura e escrita, recebiam educação mais ampla.

Embora a Companhia monopolizasse o ensino e representasse a tradição e o conservadorismo, o ensino praticado pelos jesuítas, era qualificado como organizado e competente, pois se coadunava com os objetivos e o público² a que se destinava. Segundo Gadotti (1999, p. 72), tal educação era “eficiente na formação de classes dirigentes” preparando-as para “exercer a hegemonia cultural e política”.

A partir de 1599, o ensino na Colônia passa a ser organizado de acordo com o *Ratio Studiorum* – plano de estudos, métodos e base filosófica dos jesuítas. Tal documento, contendo as regras a serem seguidas pelos mestres, além de outras orientações, recomendava a flexibilização diante das diferentes realidades encontradas nos países em que atuavam e a

¹ A Companhia de Jesus, criada por Inácio de Loyola em 1534, foi uma ordem religiosa da igreja católica, vinculada diretamente à autoridade papal. Exerceu grande influência tanto no Brasil como em quase todo o mundo pelo trabalho de educação cristã que desenvolveu. Em 1579 a Ordem possuía 144 colégios espalhados pelo mundo e em 1749 esse número chegou a 669. A Companhia trabalhava com uma estrutura montada em três cursos: “a) letras humanas; b) filosofia e ciência; c) teologia e ciências sagradas; destinados respectivamente à formação do humanista, do filósofo e do teólogo” (ARANHA, 1996, p. 101), ou seja, uma formação humanística, mais voltada para a erudição.

² De acordo com Aranha (1996, p. 101), os jesuítas tinham grande atuação junto às famílias de origem portuguesa, pois era tradição orientar os filhos em carreiras distintas: “o primogênito herda o patrimônio do pai e continua seu trabalho no engenho; o segundo, destinado para as letras é enviado ao colégio, muitas vezes concluindo os estudos na Europa; o terceiro deve ser padre”.

memorização dos conteúdos. Esta última tinha em vista a preocupação de manter o acesso à cultura da época que ainda era eminentemente oral por meio das lições que se sabia de cor, pois o acesso a livros era muito difícil. Um dos pontos do documento asseverava que no fim da aula, alguns alunos, deveriam repetir entre si por meia hora o que ouviram e um dos discípulos da Companhia deveria presidir à decúria. (FRANCA, 1952, p. 158-163, *apud* GADOTTI, 1999, p. 75).

Com a expulsão dos Jesuítas dos domínios portugueses em 1759, pelo Marquês de Pombal, o Estado demorou cerca de mais de uma década para implantar o “ensino público oficial”. Os maiores investimentos foram direcionados à metrópole, ficando a Colônia com mudanças a passos lentos, medidas desconexas e fragmentadas. O sistema passou a ser o de “aulas régias” de disciplinas isoladas. As poucas escolas continuaram destinadas a preparação dos filhos das elites, principalmente para estes prosseguirem estudos superiores nas universidades europeias (SAVIANI, 2010, p. 77-114).

Se continuarmos o passeio pela história da educação brasileira, passaremos pelo início do século XX, observando o país em plena industrialização e tentando equacionar o problema de falta de vagas nas escolas públicas com a criação da escola de turnos. Nesse momento, o movimento da escola nova encontra-se batendo às portas e invertendo valores educacionais.

O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, publicado em 1932 é considerado um marco na história da educação brasileira. Seus princípios de gratuidade, laicidade, coeducação, formação integral, vivência cooperativa, entre outros, defendidos por vários educadores como Fernando Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho, foram de grande relevância na luta por uma educação pública de qualidade. Logo mais à frente veremos o Brasil sofrendo as dores de uma ditadura, e mais outra. Nas últimas décadas vamos nos deparar com políticas educacionais inconsistentes e novamente fragmentadas, outras alicerçadas em grandes ideais, porém interrompidas por questões político-partidárias e ideológicas, algumas desencadeando avanços, outras retrocessos. Enfim, em uma visão global, nosso lastro educacional, reclama políticas de excelência e continuidade para a educação pública.

Segundo Arroyo (1988, p. 7), a história da educação escolar especialmente no que se refere às experiências de escolas com tempo ampliado não tem seguido uma lógica humanitária, protetora ou formadora, mas a lógica brutal de uma sociedade capitalista.

O educador Anísio Teixeira, referência na história da educação brasileira em termos de democratização da escola pública de tempo integral, lutava desde o início do século XX,

por uma educação que desenvolvesse o indivíduo em todas as suas dimensões (intelectual, física, moral, cultural etc.) e que fosse acessível a todas as classes sociais. Para o educador baiano, tal educação pública, não poderia ser considerada um privilégio de poucos, mas um direito de todos os brasileiros. Esse ideal também foi perseguido por Darcy Ribeiro nas décadas de 1980 e 1990 quando, ao implantar as escolas de tempo integral no estado do Rio de Janeiro, mais que almejar escolarizar formalmente o brasileiro, tentou abrir espaço ao processo civilizador, proporcionando ao povo benefícios que antes eram restritos à elite (BOMENY, 2009, p. 114).

Atualmente, os estudos de Brandão (2012, p. 46) nos atraem a uma reflexão sobre a educação necessária a atual geração. Segundo ele, as pessoas estão se transformando em “indivíduos-de-mercado”, descartáveis e condicionadas a acumular as informações utilitárias para si mesmas. Nesse sentido, o autor assevera que a educação precisa assumir-se “integral e humanista [...], que parta do princípio de que sua vocação (bem mais que sua “função social”) é criar sábios solidários em lugar de sabedores espertos e individualistas.”

Rafael Yus (2002, p. 15), defensor de uma educação integral na perspectiva holística, afirma que a tradição cartesiana separou as dimensões do ser humano (corpo-espírito, mente-emoção) e as hierarquizou, fazendo prevalecer a mente e o corpo em detrimento do espírito e da emoção. Segundo o autor, o século XXI, é o momento em que se pode visualizar a fragmentação da própria vida das pessoas em relação a questões de ordem econômica, social, pessoal e cultural. Por isso propõe uma educação que supere os dualismos da escola tradicional e estabeleça relações entre os elementos do processo educativo, da vida e do mundo.

Os quatro pilares da educação defendidos pela Comissão Internacional (DELORS, 2012, p. 73-83) – saber conhecer, saber fazer, saber viver juntos e saber ser – não podem significar apenas belas ideias colocadas no papel. E não deixarão de ser apenas “apontamentos” se a educação for concebida por governos e educadores de acordo com fundamentos que sustentam uma educação para a competição, intelectualista, individualista, puramente teórica, fragmentada e que não ensine o aluno a pensar, a sensibilizar-se, a solidarizar-se com o outro. Esses pilares, somente serão contemplados, por uma educação que considere o desenvolvimento multidimensional do aluno, que, como nos ensina Paulo Freire, o veja como um ser de relações e não só de contatos, que está *com* o mundo e não apenas *no* mundo, um ser inacabado, transcendental, interferidor, livre (FREIRE, 1994, p. 47).

Atualmente, o Ministério da Educação (MEC) desenvolve em todo Brasil o Programa Mais Educação, visando incentivar estados e municípios a ofertarem educação integral, em tempo integral em seus sistemas de ensino.

Nessa perspectiva, o Programa pretende ampliar as oportunidades e a resignificação de espaços, dentro e fora da escola, tornando-os educativos. Também incentiva a interação entre família, escola e comunidade através da valorização dos saberes comunitários na construção do conhecimento científico.

O Programa Mais Educação foi instituído há cinco anos por meio da Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 e, mais recentemente, regulamentado pelo Decreto 7.083, de 27 de janeiro de 2010.

Como proposta de indução de ampliação da jornada escolar pelo Governo Federal, que será tratada com mais especificidade no segundo capítulo deste trabalho, o Programa Mais Educação faz parte de uma política pública mais ampla de educação integral em tempo integral.

Em 2007, um Grupo de Trabalho formado por representantes de universidades e instituições de reconhecido trabalho educativo e social, ancorado no pensamento de vários autores, como Anísio Teixeira (1900-1971), Darcy Ribeiro (1922-1997), Paulo Freire (1921-1997), Miguel Arroyo (2002), Lígia Marta Coelho (1997), Ana Maria Cavaliere (2002), Isa Maria Rosa Guará (2006), Jaqueline Moll (2007), dentre outros, elaborou o *Texto referência para o debate nacional sobre educação integral*. Publicado em 2009, o documento tem subsidiado escolas e secretarias de educação na implantação do Programa.

No entanto, o fato de o Programa estar fundamentado em conceituados autores não garante que na prática, devido a inúmeros fatores, o mesmo seja plenamente desenvolvido tal como pensado por seus propositores. É natural que, com sua disseminação nos diferentes territórios culturais de que o país é composto, e por ser uma política ainda em construção, aberta, mutável, outras concepções venham acoplar-se à sua proposta, como “afluentes de um rio”, dando-lhe novos contornos ou até novas direções.

Nesse sentido, o conceito de tecnologia social³ adotado pelo MEC, em substituição ao de experiência piloto, que em algumas vezes, termina por criar pontos isolados de práticas

³ Por tecnologia social entende-se aquela capaz de promover inclusão social e implementar organizações autogestionáveis e autossustentáveis. Segundo Carlos Horta, Coordenador do Núcleo de Estudos sobre o Trabalho Humano (NESTH/UFMG) uma tecnologia social “começa pela construção de seus próprios instrumentos, suas próprias ferramentas de trabalho, em função do diálogo com a sociedade civil organizada, numa busca conjunta de práticas de intervenção social que possam contribuir para a melhoria das condições de vida da população” (HORTA, 2006).

excelentes por receberem condições especiais, possibilitou que escolas em diferentes localidades, participassem do Programa por meio de adesão voluntária. Desta forma, lhes foram concedidas as mesmas condições iniciais, por meio de uma política aberta, favorecendo a flexibilidade dos arranjos locais.

No entanto, o não cumprimento de acordos firmados, a falta de investimentos por parte das diversas instâncias, a implantação do programa sem o pleno conhecimento de seus fundamentos, entraves na legislação e a burocracia podem ser fatores relevantes para o “desvirtuamento” ou inadequação da proposta.

No município de Sinop (MT) o Programa teve início em 2010, atendendo três escolas municipais, momento em que surgiram várias inquietações inerentes às dificuldades demonstradas pelas equipes de profissionais destas escolas em concebê-lo e desenvolvê-lo. Por isso, este estudo, que nasceu destas inquietações, teve inicialmente dois objetivos: 1) Descrever e interpretar as concepções de educação integral que direcionam a prática educativa de gestores, professores, monitores e equipe pedagógica de uma escola pública no município de Sinop-MT; 2) Conhecer as vivências de tal equipe em articulações realizadas pela escola na implantação e desenvolvimento do Programa Mais Educação.

No decorrer da pesquisa, especialmente durante as entrevistas semiestruturadas, além das concepções de educação integral e as vivências dos sujeitos, começaram emergir nas falas dos entrevistados o sentido que o Programa Mais Educação apresentava em suas vidas. Os entrevistados expressaram suas perspectivas em relação ao Programa, seus limites, necessidades e desafios que precisam ser superados, ampliando o alcance da pesquisa.

Este estudo reveste-se de importância tendo em vista seu propósito de compreender como determinada comunidade escolar concebe e desenvolve esta proposta de educação integral, que não nasceu de seu interior, de sua iniciativa, mas foi idealizada e implantada, ressalvadas as possibilidades de ajustes e arranjos locais que o aspecto democrático do Programa permite, por uma esfera administrativa hierarquicamente superior.

Para atingir tais objetivos, escolhi a pesquisa de abordagem qualitativa do tipo estudo de caso e de cunho fenomenológico. O estudo de caso, segundo André (2005, p. 33) tem a vantagem de possibilitar o fornecimento de uma “visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis”. A escolha pelo discurso fenomenológico levou em consideração a necessidade de investigar o fenômeno com um olhar além das aparências, de conhecê-lo em sua essência e em suas múltiplas perspectivas.

Este trabalho está organizado em cinco capítulos. O primeiro consiste em uma contextualização histórica do debate da educação integral tomando como ponto de partida as propostas educacionais para a França, que surgiram após a Revolução e tiveram grande influência na educação brasileira. Em seguida, trata do movimento da escola nova e seus desdobramentos no Brasil no início do século XX, fatos que desencadearam muitas discussões em torno dos novos conceitos educacionais, dentre os quais, a educação integral na escola pública. Neste capítulo também apresento o referencial teórico em que se situam Anísio Teixeira, Paulo Freire, Rafael Yus, Miguel Arroyo, Isa Rosa Guará, Ana Maria Cavalliere, entre outros, explicitando a linha teórica da concepção de educação integral a que este trabalho se filia.

No segundo capítulo, são abordadas algumas das principais experiências de educação integral implementadas no Brasil desde 1950. Procuro expor caminhos já percorridos pelo governo federal, estados, municípios e organizações não governamentais, como tentativas de concretizar propostas de educação integral, tais como a implantação das Escolas-Parque, dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), em que abordo o legado deixado por Darcy Ribeiro e a implantação dos Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs), dentre outros. Neste capítulo, o Programa Mais Educação recebe atenção especial, pois se trata do lócus da pesquisa. Sobre o Programa, procuro discorrer, entre outros aspectos, a respeito de suas diretrizes, princípios, bases legais, operacionalização, evolução em nível nacional e desenvolvimento no estado do Mato Grosso e no município de Sinop.

No terceiro capítulo exponho a trajetória da pesquisa. Verso sobre as escolhas feitas por mim em relação à abordagem do problema, à reflexão fenomenológica enquanto filosofia que delineia o processo de busca do conhecimento e procuro fundamentar teoricamente esse processo com o apoio dos escritos de Husserl (1859-1938), Merleau-Ponty (1994, 2004), Rezende (1990), Chauí (2009), Martins (1984, 2005) e Bicudo (1997, 2011).

Por ser uma pesquisa de abordagem qualitativa, procurei detalhar cada passo de minha aproximação e adentramento ao mundo-vida dos sujeitos. Desta forma, certifico a disciplina e coerência nos procedimentos da coleta de dados e no tratamento das informações para que a validade interna da pesquisa seja assegurada.

O quarto e quinto capítulos consistem no resultado da pesquisa.

No quarto capítulo, descrevo a escola “Girassol”⁴, local de onde e do qual falo, faço uma breve análise da proposta pedagógica da escola, descrevo e interpreto, por meio da

⁴ Nome fictício conforme detalhamento no Capítulo III.

reflexão fenomenológica, os depoimentos dos sujeitos acerca de suas concepções de educação integral e suas vivências na implantação do Programa Mais Educação. Com o apoio do referencial teórico, abordado nos capítulos I e II, identifico nas falas dos entrevistados ideias que se aproximam do pensamento dos autores que fundamentam este estudo, bem como ideias que não se coadunam com a linha teórica em pauta. Em alguns casos, as vivências relatadas e as práticas observadas mostram-se incongruentes com a concepção de educação integral declarada pelos sujeitos, em outros, as práticas reforçam e legitimam o ponto de vista dos entrevistados.

No quinto capítulo o Programa Mais Educação revela-se como algo além de um programa ou política educacional. Mostra-se, dentre outros significados, como instrumento de disciplina, como ensaio para educação integral, como experiência de vida e até como completude de vida, no sentido de autorrealização. Nesse espaço, descrevo também as perspectivas dos sujeitos em relação ao Programa, os limites enfrentados na implantação da proposta, as necessidades da escola em relação ao Programa e os desafios a serem superados.

O conhecimento das diversas concepções de educação integral, das vivências e do sentido do Programa Mais Educação para essa comunidade escolar, obtidos por meio desta pesquisa, certamente contribuirão na formulação de novos objetivos e diretrizes educacionais para atenderem às necessidades locais e atuais do município de Sinop e de outros que se identificarem com as situações apresentadas; auxiliará na proposição de ações que contribuam para o aprimoramento do Programa em nível local, estadual e quiçá nacional; contribuirá no direcionamento teórico e prático dos programas de formação inicial e continuada de professores e equipes de apoio das escolas, nos investimentos na área de infraestrutura e no desenvolvimento de outras políticas que, em uma perspectiva intersetorial, também contribuam para uma melhor qualificação da educação pública.

1. EDUCAÇÃO INTEGRAL: da Revolução Francesa ao século XXI

*Um acontecimento, um fato, um
feito, uma canção, um gesto, um
poema, um livro, se acham sempre
envolvidos em densas tramas,
tocados por múltiplas razões de
ser, de que algumas estão mais
próximas do ocorrido ou do
criado, de que outras são mais
visíveis enquanto
razão de ser.
(FREIRE, 2011, p. 25)*

Quando o educador Paulo Freire escreveu estas palavras, referia-se ao fato de terem sido suas primeiras experiências profissionais as que gestaram anacronicamente uma de suas obras mais importantes. Nada acontece no vazio, sem uma relação, uma história, uma trama ou um acontecimento acionador.

Nesse pensar, observo o tema “educação integral” como algo vasto, de longa data, de múltiplas concepções e muitas razões de ser. Na história da educação brasileira é possível encontrar propostas educacionais gestadas em bases conceituais com matrizes ideológicas bastante diferentes – liberais, anarquistas, socialistas, tradicionais, católicas etc. Em muitos casos tratavam-se de instituições totais com espaços isolados, internatos, onde se pensava em

formar tipos totais de homens, ou em uma visão assistencialista de cunho higienista com objetivo de amparar meninos desvalidos. Em outros casos as propostas resultavam em experiências híbridas que apresentavam uma diversidade de vertentes ideológicas resultando na existência de uma variedade de teorias sobre o tema.

Arroyo (1988, p. 4) alerta que “uma reflexão sobre a escola de tempo integral é inseparável das propostas sociais, políticas e pedagógicas mais amplas e da correlação de forças que são concebidas e implementadas em cada momento histórico”.

Por isso, na tentativa de desenvolver uma discussão fecunda sobre educação integral, escolhi a vertente em que se situa Anísio Teixeira, que, pelo movimento liberal renovador da Escola Nova, não apenas teorizou, mas lutou pela democratização da escola pública brasileira na oferta de educação integral para todos, agindo na defesa de uma educação para o desenvolvimento multidimensional da criança, educação entendida como “a própria vida” e não como “preparação para a vida”, voltada para a “reconstrução da experiência”, como concebia Dewey⁵.

Em complemento a essa abordagem, Paulo Freire subsidiará este estudo no direcionamento de uma concepção de educação humanizadora e dialógica para a emancipação e autonomia da pessoa, bem como para a conscientização da sua situação de interdependência com o outro em suas relações dentro e fora da escola.

Segundo Teixeira (2007a, p. 43) a precisão em caracterizar conceitos e ideias e a fixação de um ponto de partida é imprescindível para um entendimento comum do problema em pauta. Por isso, antes de apropriar-me dos conceitos de educação integral defendidos por Teixeira (1965, 2005, 2007a, 2007b, 2007c e 2009), Freire (1994, 1996, 2000, 2005a, 2005b, 2011) e Darcy Ribeiro (1986, 2002, 2009) que constituem as bases deste estudo, e ainda de Yus (2002), Guará (2006, 2009) e Arroyo (2011, 2012), retratarei as ideias advindas da Convenção Francesa ocorrida após a Revolução no final do século XVIII, que, segundo Boto (1996, 2003) e Coelho e Portilho (2009), delineou no âmbito educacional duas vertentes: a da transformação social, pautada no conflito, e a da utopia da regeneração social pela educação.

Em seus estudos, Anísio Teixeira parte desse ponto para posicionar-se conceitualmente. O autor se refere ao período após a Convenção Revolucionária Francesa como um “novo estágio da humanidade”. Segundo ele, antes da Revolução,

⁵ John Dewey foi defensor do movimento da Escola Nova e um dos fundadores da corrente filosófica pragmatista nos Estados Unidos juntamente com Charles Pierce, William James e Kilpatrick, no final do século XIX e início do século XX.

toda educação escolar consistia na *especialização* de alguém, cuja formação já fora feita pela sociedade e em rigor pela “classe” a que pertencia, nas artes escolares, que não eram mais que tipos de ofícios intelectuais e sociais.

A sociedade formava os homens nas próprias matrizes estáveis das “classes” senão “castas”, instituições que incorporavam a família e a religião com suas forças modeladoras e adaptadoras. (grifo do autor) (TEIXEIRA, 2007a, p. 43-44).

O autor observa, que a partir da Convenção, o novo conceito de escola comum para todos, que em vez de visar à especialização de alguns, propunha desenvolver na criança de todas as classes sociais, o hábito de pensar, de criar, de agir etc., estabeleceu novos rumos ao pensamento pedagógico. Segundo ele,

O intelectual seria uma das especialidades de que a educação posterior iria cuidar, mas que não constitui objeto dessa escola de formação comum a ser, então inaugurada. Por outro lado, além dessa total inovação, que representava a escola para todos, a própria educação escolar tradicional – ao tempo existente – teria que se transformar para atender à multiplicidade de vocações, ofícios e profissões em que a nascente sociedade liberal e progressiva começou a desdobrar-se. (TEIXEIRA, 2007a, p. 44-45).

Mais adiante tratarei sobre o movimento da Escola Nova na Europa e a disseminação de seus ideais liberais e progressistas nos Estados Unidos e no Brasil.

Não pretendo realizar um estudo linear do movimento da Escola Nova, nem da história da educação integral, mas considero importante, em acordo com Paulo Freire, contextualizar no espaço-tempo a trajetória dessas ideias. Certamente esse passeio histórico, ajudará na compreensão das raízes do debate da educação integral no Brasil e sua razão de ser, hoje, uma proposta pedagógica do Ministério da Educação, implantada de forma crescente nas escolas públicas por meio do Programa Mais Educação.

1.1 Revolução Francesa: uma nova escola para um novo homem⁶

⁶ Segundo Passos (2009, p. 85), “contemporaneamente, os estudos e pesquisas da academia se recusam a assumir uma linguagem de gênero, inclusive em textos escritos por mulheres. Considera-se isenção e justo usar uma linguagem pretensamente exata e rigorosa, cientificamente, que atribui as grandezas ontológicas do SER, ao “ser do homem”! Contudo, diz o autor, “nenhuma linguagem é neutra: é intencionalmente simbólica!” (PASSOS, 2009, p. 86). De acordo com ele, um(a) autor(a), ao utilizar o termo “homem” para referir-se ao Ser (homem e mulher), está fundando-se em “mecanismos reprodutores da cultura erudita e científica”, subsumindo as mulheres sob “consentida ‘universalidade’ que dá conta de tudo – conceito de homo (homem)” (PASSOS, 2009, p. 86). Nesse sentido, o termo “pessoa” ou “ser humano” será utilizado neste trabalho para referir-se ao homem e à mulher. No entanto, o termo “homem”, não será suprimido em casos de citações diretas ou quando o contexto histórico o requerer, em conformidade com a época e ou o pensamento filosófico a que se refere (como no caso dos iluministas). Já o conceito de pessoa, fundamentado no personalismo de Emmanuel Mounier, será tratado no decorrer do primeiro capítulo.

Não há dúvidas de que a Revolução Francesa foi um grande acontecimento histórico e que sua repercussão pelo mundo influenciou contemporâneos e gerações seguintes ao defender os princípios de “igualdade, liberdade e fraternidade”.

É certo, porém, que, como afirma Schaff (1991, p. 10), muitos historiadores divergem ao interpretar, descrever e selecionar os elementos que constituem tal fato. Ainda, segundo ele, historiadores, mesmo partindo de fontes idênticas, podem compor quadros tão diferentes, que chegam a ser, por vezes, contraditórios e incompatíveis⁷ (SCHAFF, 1991, p. 59-60). O autor assinala, por exemplo, que Barruel, adversário da Revolução, afirma que a mesma foi o “resultado de uma conspiração internacional dos Jacobinos” (SCHAFF, 1991, p. 12), enquanto que, para Mme. Staël, a Revolução foi causada pela transformação da posição social da nova classe (burguesia) e “pela miséria do camponês, a qual se juntava a arbitrariedade do poder” (SCHAFF, 1991, p. 23).

Adam Schaff analisou também a obra de Barnave. Este, ao fazer uma reflexão sociológica da história, afirmava que a Revolução Francesa deveria ser analisada no contexto da evolução dos sistemas da Europa da época, não como “consequência de ações fortuitas, mas como resultado de uma necessidade histórica” (SCHAFF, 1991, p. 17).

Seria vão tentar fazer uma idéia correta da grande revolução que acaba de agitar a França considerando-a de uma maneira isolada, separando-a da história dos impérios e dos séculos que nos precederam (...). É ao contemplar o movimento geral que, desde o feudalismo até aos nossos dias, conduz os governos europeus a mudar constantemente de forma, que percebemos claramente o ponto a que chegamos e as causas gerais que a eles nos conduziram. (BARNAVE, 1960, p.1, *apud* SCHAFF, 1991, p. 17).

Outros historiadores franceses analisados por Adam Schaff defendem ainda outros pontos de vista, que constituem assunto deveras interessante, porém, por sua extensão e pelo fato de levar a um afastamento do objeto em estudo, não será tratado neste trabalho.

Carlota Boto, historiadora brasileira, afirma que o movimento revolucionário na França é tributário das Luzes. Não que os iluministas fossem revolucionários, mas estes contribuíram para que o povo francês principiasse uma emancipação do pensamento⁸. A

⁷ Adam Schaff, em sua obra “História e verdade”, analisa e compara pontos de vista divergentes e convergentes de escritores franceses, de posicionamentos ideológicos diversos, em escritos produzidos tanto na época em que a Revolução ainda estava em curso, como a partir da época da Primavera dos Povos quando se observou elementos qualitativamente novos na historiografia francesa e ao mesmo tempo, controvérsias acerca das causas econômicas da Revolução de 1789. Schaff analisa obras de Barruel, Joseph de Maistre, Joseph Barnave, Mme. Staël, Jules Michelet, Alexis de Tocqueville, Hippolyte Taine, Jean Jaurès, Albert Mathiez e Labrousse, dentre outros.

⁸ Kant define o iluminismo como “a saída do homem de sua menoridade de que ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem. Tal menoridade é por

autora considera a afirmação de Mona Ozouf: “se houve Luzes sem revolução, não teria havido Revolução sem Luzes.” (OZOUF, 1979, *apud* BOTO, 1996, p 39). Segundo Boto (1996, p. 39) a revolução, mais do que concordar com os iluministas, emergiu do campo eminentemente filosófico, individual e elitizado, para abranger dimensões políticas e sociais democráticas.

Para a autora, a França, no momento pós-revolução, passava pelo grande desafio pedagógico de eliminar de sua cultura bases de pensamento que não fossem provenientes da razão.

As propostas educacionais discutidas, por ocasião da Convenção, durante a Revolução, apontavam para a necessidade de uma educação democrática e que abrangesse o indivíduo em seu aspecto global. Era também preciso recriar valores, hábitos, costumes e tradição. Conforme Júlia (1981, *apud* BOTO 1996, p. 117), havia também muitas indagações provenientes dos revolucionários franceses acerca da relação entre Estado e educação, dentre elas: Quais os limites da ação do Estado no campo educacional? O Estado deve organizar todos os graus de ensino? Deve monopolizar o ensino? Deve tornar a instrução obrigatória? Tem o direito de impor sua ideologia como verdade absoluta?

Neste contexto de mudança, havia entre os franceses a preocupação em uniformizar a língua oficial para a consolidação da ideia de nacionalidade tendo em vista que havia na França grande número de *patois*⁹. (HOBBSAWM, 1990, *apud* BOTO, 1996, p. 97).

Enquanto alguns pensadores da época não acreditavam que o cidadão francês, depois de liberto pudesse voltar ao estado de opressão em que se encontrava antes da Revolução, outros tinham a percepção da necessidade de uma educação que sustentasse o novo regime (BOTO, 1996, p. 106). Nessa conjuntura, duas propostas educacionais foram discutidas: a de Robespierre, membro jacobino¹⁰, e a de Condorcet em uma linha “calcada em ideais de

culpa própria se a sua causa não reside na falta de entendimento, mas na falta de decisão e de coragem em se servir de si mesmo sem a orientação de outrem”. (KANT, 1989, p.11, *apud*, BOTO, 2003, p. 736-737).

⁹ “Patois” são dialetos locais utilizados pelas camadas pobres da população. Na época, dificultavam a disseminação da língua oficial francesa. Segundo Hobsbawm, em 1789, 50% dos franceses desconheciam a língua oficial. (HOBBSAWM, 1990, *apud* BOTO, 1996, p.97).

¹⁰ De acordo com Boto (1996, p. 157) “A Convenção jacobina, acoplando em si os poderes Legislativo e Executivo, organizaria o Terror – como medida máxima de salvação pública. Com vistas a eliminar as práticas e os pensamentos divergentes de sua orientação, os líderes assumiriam para si a tarefa teleológica de cumprir os destinos já conferidos pela missão emancipatória referente à Revolução. [...] O Terror era justificado como a expressão possível da justiça no tempo da guerra. Em nome de um futuro agendado pelos atores do drama, havia que – pela causa da liberdade – refrear a própria liberdade. Eis aqui como grande paradoxo dessa Revolução paradigmática, a democracia que, nem bem fora gestada, passaria a ser, desde logo, driblada.”

liberdade” para a manutenção do então atual *status quo*¹¹ (COELHO e PORTILHO, 2009, p. 93).

Para Robespierre, “o homem novo deveria ser educado pela pátria e para a nação, pois tendo em vista os preconceitos ainda arraigados na população adulta, a regeneração poderia ser prejudicada se essa tarefa fosse delegada à família” (BOTO, 1996, p. 100). Robespierre ao conhecer o Plano de Educação elaborado por Louis-Michel Lepeletier¹², que vinha ao encontro de sua linha de pensamento, o apresentou à Assembleia Legislativa Francesa. O Plano propunha uma educação que visasse tanto à formação do ser moral (além das lições) quanto ao aperfeiçoamento do ser físico (alimentação, prática de exercícios etc.). Sua proposta constava de uma redistribuição geográfica das escolas, que seriam substituídas por casas de educação nacional, onde as crianças permaneceriam dos cinco aos doze anos em regime de internato e receberiam do governo, mediante pagamento de um imposto progressivo, roupas, alimentação, instrução, cuidados, tudo de forma padronizada, sem conforto ou caprichos, controlados por uma disciplina severa¹³. A partir dos doze anos a família seria a responsável em ensinar-lhes uma profissão, pois a esse ponto a escola não seria mais capaz de atender a diversidade de profissões e áreas de atuação. Quando jovens, teriam que priorizar o trabalho e, nas horas vagas, procurar instruir-se com aulas, prática de exercícios físicos ou participação em festas. Os pais que não enviassem seus filhos à escola teriam seus direitos de cidadania cassados. Segundo a proposta de Lepeletier não poderia haver liberdade sem obediência às leis. E, contrariando os princípios da ilustração, Lepeletier propunha demarcar os objetos e saberes escolares como definitivos.

¹¹ Segundo Coelho e Portilho (2009, p. 93) “Essas duas perspectivas opunham-se à terceira vertente do pensamento político ideológico do estado monarca – conservadorismo – e representariam no futuro, o nascedouro das duas vertentes político ideológicas que vieram a se consolidar, mais claramente no século XIX”, o liberalismo e o socialismo.

¹² Segundo Boto (1996, p. 164-167) Louis-Michel Lepeletier teria sido assassinado por um guarda costas do rei por motivo de vingança. Sepultado como herói, passou a ser considerado um mártir da Revolução Francesa. O projeto de educação elaborado por ele, foi encontrado entre seus papéis após sua morte, por seu irmão Félix Lepeletier. Este, depois de muita hesitação, atendeu ao insistente pedido de Robespierre, que desejava apenas conhecer o precioso escrito. Empréstou-o ao amigo por apenas um dia. Robespierre, entusiasmado com a obra, apresentou-a, no dia seguinte, sem o consentimento de Félix, à Assembleia Legislativa.

¹³ No século IV a.C. Platão propõe em “A República”, um modelo de educação para os guardiões da cidade utópica criada por ele, sob o qual provavelmente está inspirado o modelo francês de Lepeletier. O modelo platônico abarca a prática da ginástica para o corpo, música para a alma, literatura (376e), aritmética (522c), geometria (526c), dieta moderada (403e – 404a-e) e o afastamento dos filhos em relação aos pais para que tenham uma educação livre de vícios. Eis uma das falas de Sócrates, descrita por Platão: “Todos aqueles que tenham ultrapassado os dez anos na cidade, a esses mandá-los-ão todos para os campos; tomarão conta dos filhos deles levando-os para longe dos costumes atuais, que os pais também tem, criá-los-ão segundo a sua maneira de ser e as suas leis, que são as que já analisamos. E assim da maneira mais rápida e mais simples, se estabelecerá o Estado e a constituição que dizíamos, fazendo com que ele seja feliz e que o povo em que se encontrar, valha muito mais.” (541a) (PLATÃO, 2002, p. 238).

O Plano de Lepeletier, apesar de considerar a educação um “instrumento revolucionário por excelência” (BOTO, 1996, p. 183) e preocupar-se tanto com a educação moral quanto física, recebeu inúmeras críticas por usurpar a autonomia da família e abalar sua estrutura ao privar, por meio do internato, o convívio fraterno entre irmãos além de causar impacto no orçamento doméstico ao retirar as crianças de casa, pois estas ajudavam de forma significativa no sustento do lar (BOTO, 1996, p. 184). Também seus opositores afirmavam que o Estado não possuía recursos financeiros suficientes para manutenção das casas de educação mesmo com a cobrança do imposto sugerido por ele.

Seguindo uma linha de pensamento que divergia em vários pontos de Lepeletier, o Marquês de Condorcet, presidente do Comitê de Instrução Pública da Assembleia Legislativa Francesa, assessorado por revolucionários e influenciado pelo pensamento kantiano¹⁴, apresentou um Plano de Instrução Nacional para a França que mais tarde veio a tornar-se o modelo do qual somos herdeiros. O Plano apresentava uma forma “racional” de equalizar as diferenças de oportunidade de acesso à educação entre ricos e pobres, e propunha um ensino que “conduziria ao aperfeiçoamento do espírito humano”. Segundo o documento, era objetivo da educação

cultivar, enfim, em cada geração, as faculdades físicas, intelectuais e morais e contribuir dessa forma para o aperfeiçoamento geral e progressivo da espécie humana, derradeira meta a que deve visar toda a instituição social, [...] e este é, para o poder público, um dever imposto pelo interesse comum da sociedade e pelo da Humanidade inteira. (CONDORCET, 1943, p. 6, *apud* BOTO, 2003, p.744).

Condorcet entendia a instrução como o caminho para a civilidade e a democracia. Para haver igualdade era necessário que as diferenças entre os cidadãos, baseadas nos talentos individuais, sobrepujassem as diferenças de poder econômico. Por isso em seu plano, o deputado francês defendia uma escola universalizada, laica, gratuita e pública, recomendando que o tempo escolar fosse o mais amplo possível, que os saberes não fossem definitivos e absolutos, mas estivessem sempre abertos a atualização e que fosse oferecido instrução também àqueles jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola na infância. Para estes, e todos que quisessem, seriam realizadas nas escolas primárias, aos domingos, conferências públicas com o objetivo de constante atualização do saber. Segundo o plano,

¹⁴ Segundo Kant, a pessoa deveria ter a liberdade para fazer uso público da própria razão e que essa emancipação do pensamento não ocorreria de forma súbita, mas lentamente. Em suas palavras: “um público só muito lentamente pode chegar à ilustração. Por meio de uma revolução poderá talvez levar-se a cabo a queda do despotismo pessoal e da opressão gananciosa ou dominadora, mas nunca uma verdadeira reforma do modo de pensar”. (KANT, 1989, p.13, *apud*, BOTO, 2003, p. 738).

[...] a instrução deve ser universal, isto é, estender-se a todos os cidadãos. Deve ser repartida com toda a igualdade que permitam os limites necessários do orçamento, a distribuição dos homens pelo território e o tempo mais ou menos longo que as crianças puderem consagrar-lhe. Nos seus diversos graus, ela deve abraçar o sistema completo do saber humano e assegurar aos homens em todas as idades, a facilidade de conservarem os seus conhecimentos e de adquirirem outros novos. Enfim nenhum poder público deve ter autoridade nem mesmo direito, de impedir verdades novas ou o ensino de teorias contrárias a uma política de partido, ou aos seus interesses particulares. (CONDORCET, 1943, p. 9-10, *apud* BOTO, 2003, p. 745).

Ainda consoante o Plano de Condorcet, a divisão do ensino se daria em níveis denominados: escolas primárias (ensino elementar de leitura, escrita, cálculo, novo sistema de medidas, regras de conduta e moralidade), escolas secundárias (formação de professores para a escola primária, preparo para atividades mercantis, manufatureiras e seu avanço tecnológico), institutos (formação de professores para a escola secundária e capacitação para o serviço público), liceus (produção e divulgação de conhecimento erudito, formação de sábios e professores para os institutos) e Sociedade Nacional das Ciências e das Artes que, possuía certa autonomia em relação ao Estado, atuava como “elemento aglutinador dos progressos do conhecimento e como um espaço de entrelaçamento criativo e criador das diversas ramificações do saber humano” além de supervisionar os demais níveis de ensino e eleger os professores dos liceus (BOTO, 2003, p.753).

O Plano de Condorcet influenciou a elaboração e votação de muitos projetos na Convenção, porém não foi aprovado no momento de sua apresentação, pois a Assembleia Legislativa encontrava-se voltada para a preocupação da iminência da guerra contra a Áustria. Mais tarde, no século XIX, o documento tornou-se referência para elaboração de diversos planos educacionais não somente da França, mas de vários países europeus e latino-americanos, como o Brasil (BOTO, 2003, p.741-742).

Os princípios de escola pública, universal, laica, gratuita, para todos os sexos em todos os níveis, defendidos durante o movimento escolanovista no Brasil, classicamente representado pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, pode ser considerado uma das evidências da influência das ideias educacionais debatidas na França.

1.2 Movimento da Escola Nova na Europa: a educação integral como tentativa de superação à escola tradicional

No final do século XIX e primeiras décadas do século XX, as novas formas políticas e de vida em sociedade, a expansão da escola pública, a industrialização, a primeira guerra mundial, o avanço da ciência, da tecnologia, dos meios de transporte e de comunicação, desenharam um novo cenário econômico, político, social e educacional em todo o mundo.

A estrutura social vigente mantida pela ideia de que o destino profissional de um cidadão era determinado pela condição econômica e social de sua família, começou a ser superada em países de regime democrático provocando o aumento da participação popular na política e a procura de formação escolar mais ampla por parte das classes trabalhadoras. Do mesmo modo, a educação infantil, que anteriormente era de responsabilidade da família ou da igreja, passou a ser de responsabilidade da escola, na medida também em que as mulheres passaram a ocupar mais postos de trabalho na indústria.

Esse aumento na busca pela educação formal, fez com que o número de alunos nas escolas e o número de escolas aumentassem consideravelmente. A instituição que sempre atendeu uma clientela elitizada passou a atender outra, heterogênea em termos de procedência, condições de saúde, aspirações, aspectos culturais etc. Os procedimentos didáticos de caráter tradicional utilizados até então, não apresentavam resultados satisfatórios. A escola clássica com seus métodos e objetivos de reprodução social viu-se ineficaz diante da tarefa de formar o indivíduo necessário para a nova sociedade.

Segundo Lourenço Filho (1978, p. 18), “em cada época, a consciência social dos problemas educacionais revela-se na escola por sua organização, formas de trabalho e transformações que a ajustem a novas situações, novos fins e novos sentidos como desejáveis”. Nesse sentido de reajustamento, iniciou-se o movimento de renovação da escola, conhecido como “Escola Nova”, tentando erigir, sob novas bases conceituais e metodológicas, mudanças para a superação dos problemas da escola tradicional.

Dentre estas bases destaca-se a oposição à disciplina excessivamente rígida, à transmissão de conhecimentos com base na memorização de lições e à ideia do professor como figura central da ação educativa predominantes na escola clássica. A infância, que no passado recebia pouca atenção, passou a ser objeto de investigação científica. Diversas pesquisas nas áreas da biologia e psicologia foram desenvolvidas visando o conhecimento sobre a criança em relação ao seu crescimento e adaptação social na tentativa inicial de combater o infanticídio, o abandono e, mais tarde, direcionando os estudos para questões educacionais, de comportamento e de aprendizagem. Era preciso conhecer a criança para poder ensiná-la.

Segundo Cavaliere (2002, p. 256), o pensamento escolanovista e o questionamento da escola tradicional foi intensificado com a ocorrência das duas guerras mundiais. A primeira guerra, particularmente, surpreendeu os iluministas pelo fato de terem sido as nações europeias, as mais desenvolvidas na ciência, na tecnologia e na filosofia, as protagonistas de um episódio tão bárbaro.

O pensamento educacional avaliou que o sistema de educação então vigente não estava contribuindo, tanto quanto poderia, para o avanço civilizatório e para a criação de novas mentalidades. E isso se devia ao formalismo de sua ação, à separação entre “vida” e educação. Trabalhava-se uma racionalidade esvaziada de humanidade (ou de Razão). (CAVALIERE, 2002, p. 257).

O desenvolvimento das ideias escolanovistas se deu a “muitas mãos”. O movimento iniciado na Europa espalhou-se rapidamente pelo mundo, multiplicando o número de seus adeptos na medida em que experiências renovadoras eram realizadas, estudadas e publicadas. Mapear sua disseminação, ou enumerar seus pioneiros, seria aqui, inviável. Por isso, convém, neste momento, abordar de forma resumida apenas alguns de seus principais precursores, para enfatizar, mais à frente, o processo de expansão de tal movimento no Brasil.

Sistemas didáticos como os de Basedow (1723), Pestalozzi (1746-1827), Froebel (1782-1852), Herbart (1776-1841), Maria Montessori (1870-1952), Decroly (1871-1932) podem ser considerados precursores do movimento por iniciarem discussões em oposição ao didatismo tradicional e serem fornecedores de diversos elementos conceituais filosóficos e didáticos, que coordenados, passaram a dar forma ao modelo de escola renovada. George Kerchensteiner (1854-1932) fundador da escola do trabalho na Alemanha, Francis Parker (1837) que influenciou John Dewey (1859-1952) nos Estados Unidos, Henry Wallon (1897-1962) e Célestin Freinet (1896-1966) na França, entre muitos outros, deram continuidade e aprimoramento a essas ideias.

Basedow era adepto das ideias de Rousseau e defendia um ensino que fosse algo atraente para a criança, em vez de ser baseado na memorização. Pestalozzi, apoiando-se nas recentes descobertas da psicologia, defendia que o desenvolvimento da criança se desse de forma natural. Aprofundou a noção de ensino intuitivo de Comenius, afirmando que além das impressões recebidas do meio contribuírem na formação da criança, há também as experiências da vida social e moral.

Froebel, coadunado com as ideias de Pestalozzi de que a educação não pode ser realizada “de fora para dentro” a partir da atuação pura de elementos externos, mas a partir de atividades exercidas pelos próprios alunos, direcionou seus estudos ao desenvolvimento da

criança na primeira infância, enfatizando a função pedagógica das brincadeiras e a ação social exercida pelas instituições educativas, às quais deu o nome de “jardins de infância”.

Todo esse conhecimento foi sistematizado por Herbart, que estabeleceu alguns “passos formais”, fundados na intuição¹⁵ do indivíduo, para desenvolvimento do ensino. Para que houvesse a efetivação da aprendizagem, um elemento dinâmico deveria estar presente fazendo a ligação entre o plano intelectual e o da ação: o interesse¹⁶. Suas ideias, embora mais tarde aperfeiçoadas por outros pensadores, contribuíram para estimular investigações na área educacional e psicológica.

Os estudos de Maria Montessori, apesar de trazerem em seu bojo uma concepção de educação baseada mais em desenvolvimento biológico e crescimento do que em integração social, contribuiu para o movimento renovador ao defender princípios de liberdade, atividade e individualidade no processo educativo. Todavia seu sistema apresentava certa rigidez, e até contradição, por utilizar materiais didáticos padronizados que de certa forma limitava a liberdade e por sugerir uma rotina didática também com o “passo a passo” da organização das lições.

Decroly igualmente dispensou grande importância ao estudo biológico da criança, mas diferente de Montessori, acreditava no valor das atividades lúdicas livres, como Claparède, evitando o uso de material padronizado. Propunha um sistema de transição entre a escola tradicional e a renovada. Baseado em estudos da psicologia da época, defendia a homogeneização de turmas por meio de testes. Para este educador, o fim último da educação consistia no desenvolvimento e conservação da vida, ou seja, colocar o indivíduo em condições para desenvolver-se. Para isso propôs uma mudança na dinâmica do trabalho escolar criando os “centros de interesse” nos quais a criança, para aprender, deveria percorrer três fases do pensamento: observação, associação e expressão. O currículo deveria incluir as matérias dos programas tradicionais, porém distribuído de forma diferente, associando-o à criança.

Embora a filosofia de Decroly apresente esquemas intelectualistas, é possível observar alguns pontos de aproximação com a filosofia dos norte-americanos Dewey e Kilpatrick, como, por exemplo, em relação à necessidade interessada do educando. Tanto Dewey quanto

¹⁵ O sentido de intuição aqui empregado refere-se à experiência do educando de estar em contato direto com o objeto de estudo.

¹⁶ Segundo Lourenço Filho, “a noção de interesse, em Herbart, não coincide com a que se estabeleceu depois [...]. Para ele o interesse existia no plano das ideias, levando cada uma delas a encontrar associação com outras, e nessa associação, certo equilíbrio.” (LOURENÇO FILHO, 1978, p.149). Mais tarde, Dewey, em sua obra “Vida e Educação”, trata da noção de interesse como a “identificação do ‘eu’ com um objeto ou uma ideia” e ainda como um impulso dinâmico, objetivo e pessoal. (DEWEY, 1965, p. 69-70).

Decroly defendem que “a educação deve transformar-se em auto-educação” (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 187).

John Dewey, considerado um dos precursores da introdução de métodos ativos nas escolas norte-americanas, foi também fundador da psicologia funcionalista ao lado de William James e Harvey Carr. Rejeitava a educação fundada no intelectualismo e memorização. Para ele a educação moral na escola por meio de lições abstratas poderia até funcionar em uma sociedade de regime autoritário, mas nunca em uma democracia. Cunha, em comentário aos escritos de Dewey, afirma que para o filósofo, “a essência da educação, é o desenvolvimento de um caráter que habilite o indivíduo a pensar reflexivamente, o que envolve disposição para rever concepções já firmadas e recomeçar a vida sempre que necessário” (CUNHA, 2007, p. 130).

O conceito de pensamento reflexivo que Dewey aborda não se trata do simples pensar em algo como uma ação rotineira, mas em “examinar mentalmente um assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (DEWEY, 1979, p. 13). Ao pensar sobre o pensado, surgem dúvidas e incertezas que levam o sujeito à atitude investigativa, ou seja, à pesquisa em busca da solução para o problema então posto. Desta forma, a investigação apoia-se nas experiências passadas que funcionam como “cabedal de conhecimentos úteis e disponíveis” (DEWEY, 1979, p. 25) e, por intermédio de um processo crítico, revisa e amplia o conhecimento, reorganizando as convicções.

Defensor da experiência como modo de aquisição do conhecimento, Dewey afirmava que “educação é o processo de reconstrução e reorganização da experiência pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido e com isso nos habilitamos a dirigir o curso de nossas experiências futuras” (TEIXEIRA, 1965, p.17), que a função da escola está em possibilitar essa reconstrução e que educação é algo muito mais amplo do que preparar o indivíduo para a vida, deve ser a própria vida (DEWEY, 2007, p. 130).

Segundo Aranha (1996, p. 172), apesar de Dewey pensar no aluno enquanto participante de uma sociedade democrática e que era necessário viver essa democracia dentro da escola, como uma sociedade em miniatura, relacionando-se com o meio exterior, sua pedagogia foi criticada, principalmente pelas pedagogias socialistas no sentido de que “reforça a adaptação do aluno à sociedade” sem questioná-la, e representa os ideais liberais, “sem colocar em xeque os valores burgueses”. No entanto, Lourenço Filho (1965, p. 9) afirma que é um erro imaginar que a pedagogia de Dewey “tenda a produzir utilitaristas, no sentido pejorativo do termo, com desprezo da cultura ou dos valores sociais e morais”. O autor

assevera que quando Dewey afirma que o fim da educação é mais educação, significa que o aluno passa a ter maior capacidade de pensar, comparar e decidir com acerto e íntima convicção para ter liberdade. “Somos livres – escreveu Dewey – na medida em que agimos sabendo o que pretendemos obter” (LOURENÇO FILHO, 1965, p. 9).

Os estudos realizados por Cavaliere (2002, p. 256), nos possibilitam a compreensão de que opostamente à escola tradicional, que exigia a existência de certo grau de homogeneidade cultural dos alunos para garantir a coincidência de objetivos e efetividade de sua ação, a escola nova dispensava a existência de um “acervo cultural fechado” previamente e propunha novas bases para o “reconhecimento da autoridade pedagógica”. Por isso, nos Estados Unidos, em um regime democrático, onde a formação da sociedade se deu de forma imigratória, com uma pluralidade étnica e cultural, o movimento escolanovista mais se desenvolveu. Nesse país, era necessária uma educação que formasse cidadãos capazes de “construir uma identidade cultural coletiva”.

As primeiras instituições escolanovistas surgiram na Inglaterra, França, Suíça, Polônia e Hungria por volta de 1880; na Alemanha, Bélgica e Itália por volta de 1900. Os norte-americanos iniciaram várias experiências por volta de 1896. No Brasil, as primeiras experiências também se deram no final do século XIX em escolas particulares mantidas por norte-americanos intensificando-se apenas mais tarde na década de 1930 (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 159-171).

Devido a inúmeras “escolas novas” que surgiram com tendências diferentes tanto na América como na Europa, a proposição inicial do movimento foi ganhando novas formas tornando-se difícil identificar as experiências como sendo do movimento. Por isso, durante o Bureau Internacional das Escolas Novas, ocorrido em Genebra em 1919, organizado por Ferrière, ficaram estipulados trinta itens considerados característicos. Para ser considerada uma “escola nova”, a instituição precisava atender a, no mínimo, dois terços dos critérios aprovados. Foram eles, resumidamente:

I) Quanto à organização geral: 1) Ser laboratórios de pedagogia prática explorando a psicologia moderna; 2) Funcionar preferencialmente em regime de internato; 3) Estar situada no campo, mas próximo a uma cidade para não ocorrer o isolamento e atraso tecnológico; 4) Agrupar-se em casas separadas atendendo de dez a quinze alunos em cada casa/escola; 5) Oferecer educação para ambos os sexos; 6) Possuir horários reservados para trabalhos manuais; 7) Priorizar trabalhos manuais em marcenaria, jardinagem e criação de pequenos

animais; 8) Reservar tempo para atividades livres; 9) Cultura do corpo por meio de ginástica, jogos e esporte; 10) Realizar excursões e acampamentos.

II) Quanto à formação intelectual: 11) Desenvolver nos alunos a capacidade de julgar pela utilização do método científico – observação, hipótese, confirmação, lei; 12) Promover a especialização espontânea segundo o gosto de cada aluno; 13) Basear o ensino em fatos e experiências de modo que a prática anteceda a teoria; 14) Estreitar a associação entre trabalho intelectual e manual; 15) Fundamentar o ensino de acordo com os interesses de cada faixa etária. 16) Realizar trabalhos individuais enquanto investigação, classificação de fontes e documentos; 17) Conceber o trabalho coletivo como troca e ordenação dos materiais reunidos individualmente; 18) Organizar as atividades de modo a utilizar os turnos da manhã e tarde com atividades diferentes; 19) Estudar poucas matérias por dia; 20) Estudar poucas matérias por mês.

III) Quanto à formação moral: 21) Exercitar-se de dentro para fora, pela experiência e prática da criticidade, liberdade e não por autoridade imposta; 22) Possuir sistema democrático de organização interna; 23) Entender recompensas como oportunidades de crescimento para o desenvolvimento do espírito de iniciativa; 24) Castigos ou sanções devem visar o bem do aluno; 25) A emulação deve ocorrer em relação ao próprio desenvolvimento comparando o presente com o passado, nunca em relação aos companheiros; 26) Primar pela beleza, ordem e limpeza do ambiente; 27) Realizar atividades de música coletiva, coral ou orquestra; 28) Trabalhar a educação moral de forma que as crianças formem juízos de valor; 29) Observar a adoção de atitude religiosa que não seja sectária e que seja acompanhada de tolerância para o desenvolvimento espiritual da pessoa; 30) Preparar o cidadão capaz de preencher os deveres de sua pátria e da humanidade (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 162-165).

Poucas escolas conseguiram agrupar um conjunto tão grande de características, mas concordando com Cavaliere (2002, p. 251), é certo afirmar que em geral, todas davam grande importância à “articulação da educação integral com a atividade criadora, em suas mais variadas expressões, à vida social-comunitária da escola, à autonomia dos alunos e professores; à formação global da criança”, à interdisciplinaridade, à vivência de relações democráticas etc.

Por isso, ainda que o movimento sofra críticas, devido aos diversos pontos de vista em que é analisado por outros autores e devido ao contexto cultural e paradigmas da época em que iniciou seu desenvolvimento, contribuiu de tal forma para o avanço do pensamento

educacional, que seus fundamentos permanecem nas bases da educação necessária para o século XXI, como é possível observar no Relatório da Comissão Internacional sobre Educação apresentado à UNESCO:

Todo ser humano deve ser preparado, em especial pela educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos, bem como para formular seus próprios juízos de valor, de modo que possa decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida. (DELORS, 2012, p. 81).

E ainda:

Convém, pois oferecer às crianças e aos jovens todas as ocasiões possíveis para a descoberta e a experimentação – estética, artística, científica, cultural e social – que complementem a apresentação atraente daquilo que, nesses domínios foram capazes de criar as gerações que os precederam bem como as suas contemporâneas. (DELORS, 2012, p. 82).

O documento, que aponta os quatro pilares da educação, além de tratar sobre a valorização da interdependência construtiva entre as pessoas, também deixa clara a inutilidade de a pessoa acumular grande quantidade de conhecimentos sem que se aprenda a “aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer esses primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança.” (DELORS, 2012, p. 73).

1.3 Escola Nova no Brasil

Foi Rui Barbosa, em 1882, quem se referiu às primeiras experiências escolanovistas ocorridas no Brasil quando redigiu, na época, um parecer sobre o ensino primário do Colégio Progresso no Rio de Janeiro. A Escola Americana da cidade de São Paulo e o colégio “O Piracicabano” na cidade de Piracicaba (SP) também são instituições pioneiras do movimento (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 175).

O final da década de 1920 foi de grande efervescência política e econômica para o Brasil. Grandes transformações em várias áreas, movimentos de caráter cultural, econômico e, principalmente, político-revolucionário marcaram essa fase da história brasileira. No campo político havia certa insatisfação por parte de alguns setores da classe média e das Forças Armadas. Os movimentos trabalhistas na Europa influenciaram as primeiras greves de funcionários da indústria e o êxodo rural se tornou mais intenso, aumentando o operariado urbano. Graças à acumulação de capital e à expansão do mercado interno, o Brasil conseguiu superar a crise de 1929 e avançar no desenvolvimento industrial, porém era urgente “um

remanejamento de todo o aparelho do Estado, ligado então aos aparelhos latifundiários, com vistas a uma adequação de sua estrutura aos novos interesses do setor dinâmico e a uma saída mais eficiente da crise.” (ROMANELLI, 1988, p. 48).

A Revolução de 1930, que resultou na deposição do governo Washington Luiz, foi a culminância de vários movimentos armados que vinham acontecendo no país com o objetivo de romper com as velhas oligarquias latifundiárias, moralizar eleições e implantar o sistema capitalista. O movimento representava uma coalizão de forças com o objetivo comum de romper com a política obsoleta instalada. Mas essas forças tinham ideais muito diferentes. Internamente se dividiam em várias facções, principalmente: constitucionalistas e tenentistas. Os tenentistas almejavam um governo nacionalista, moderno, forte, centralizado que impulsionasse o desenvolvimento do país rumo à industrialização, enquanto que os constitucionalistas lutavam por um governo com uma constituição mais democrática. Com essas divergências internas, a tomada do poder em 1930, implicou para o Brasil um governo provisório e instável até 1937.

No governo provisório, Frederico Campos, Ministro da Educação e Saúde Pública, por meio de um decreto assinado por ele e pelo presidente Getúlio Vargas, com interesse de fortalecer o apoio político por parte da igreja católica, que exercia grande influência junto ao povo, determinou a reintrodução do Ensino Religioso facultativo nos estabelecimentos de ensino primário, secundário e normal, argumentando que: se o fim da escola era formar o homem, isso só seria possível com uma concepção ético-religiosa da vida, que não poderia ser ditada pelo Estado e que sendo vontade das famílias brasileiras seria um direito jurídico de liberdade espiritual (CURY, 1986, p. 108).

Esse fato acirrou ainda mais a luta ideológica entre um grupo que defendia a educação tradicional de bases teológicas, formado por uma ala da igreja católica, e outro formado por revolucionários liberais¹⁷.

Para os liberais, as novas formas sociais emergentes no país e no mundo pediam estruturas educacionais mais democráticas que acompanhassem o desenvolvimento humano,

¹⁷ Jamil Cury (1986) faz uma análise desse embate. Segundo ele, para os católicos as causas da crise brasileira advinham da falta de valores morais e religiosos, que há tempos não vinham sendo trabalhados nas escolas públicas, e da negação da presença de Deus pelos dirigentes da nação, o que configurava um desrespeito ao povo brasileiro tradicionalmente católico. Para os liberais, “a salvação do homem se encontra no humanismo científico-tecnológico” (CURY, 1986. p.73), pois a máquina pode contribuir para que o ser humano domine os problemas do mundo natural, supere dificuldades e impulsione o progresso, desde que, obviamente, ele seja consciente de ser seu criador. O homem-sujeito defendido aqui era diferente do homem antigo, que temerosamente se submetia às superstições e era dominado pela natureza. Este assume o progresso como obra de suas mãos.

científico e tecnológico. Anísio Teixeira (1900-1971), defensor da democratização do ensino público e do progresso por meio da ciência e da educação, afirmava que,

A civilização material tornou um mundo de coisas possível e fácil. Por outro lado, o método experimental franqueou às inteligências novos recursos para resolver os problemas mais intrincados. A ciência ainda chegará a resolver os problemas econômicos, os problemas sociais, e o homem pode ser educado de modo a evitar a maior parte de seus problemas de desajustamento moral e social. O progresso não consiste nas mudanças materiais que sofre a vida, mas no enriquecimento dela em sentido, em amplitude, em maneiras mais finas de apreciar e compreender. Esse progresso é possível por meio da educação e só por ela [...]. (TEIXEIRA, 1934. p. 136, *apud* CURY, 1986, p.73).

Um grupo de educadores que comungavam de ideias renovadoras empenhou-se na criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) ainda em 1924, que tornou-se um importante instrumento após 1930 no debate dos problemas da educação e na representatividade do pensamento renovador.

A ABE organizava conferências nacionais para discutir além dos problemas educacionais brasileiros, as novas descobertas da psicologia, sociologia e as ideias advindas da Europa e Estados Unidos sobre o Movimento da Escola Nova que permeavam nosso contexto de forma ainda confusa e nebulosa. Estas conferências delinearão ainda mais os dois grupos que defendiam ideologias adversas sobre educação: de um lado os conservadores, proprietários de escolas particulares e demais defensores da continuidade do sistema tradicional e do caráter confessional no ensino e, do outro, os reformadores que defendiam a gratuidade, a obrigatoriedade, a laicidade, a coeducação e a formulação de um Plano Nacional de Educação.

Tamanha era a relevância do debate desenvolvido pela ABE nas conferências que, segundo Romanelli (1988, p. 144), o governo brasileiro solicitou à IV Conferência Nacional de Educação, que se reuniria em dezembro de 1931, a “elaboração de diretrizes para uma política nacional de educação”. Em virtude dos debates acirrados, principalmente acerca da laicidade e da escola pública, e por ainda não estar definida objetivamente a ideologia do movimento reformador, não foi possível atender à solicitação do governo. Após a conferência a liderança do movimento aprimorou suas ideias e elaborou um documento aberto ao povo e ao governo intitulado “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, assinado por Fernando Azevedo e mais vinte e cinco personalidades, dentre elas, Anísio Teixeira¹⁸.

¹⁸ Nesta época Anísio Teixeira era Presidente da ABE, porém a IV Conferência foi presidida por Fernando Azevedo.

1.3.1 O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova

O Manifesto¹⁹, publicado em 1932, expressava a importância que o grupo renovador dispensava à educação, estabelecendo uma relação dialética entre esta e o desenvolvimento do país, colocando-a no primeiro nível hierárquico dos problemas brasileiros sobrepujando os econômicos além de enfatizar a relação de interdependência entre desenvolvimento e nível cultural.

[...] se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade. (MANIFESTO, 2010, p. 33).

O documento critica o sistema e as reformas implementadas nos governos dos estados, logo após a Constituição de 1891, afirmando que não passaram de ações fragmentadas e desarticuladas²⁰ por causa da falta de “determinação dos fins da educação (aspecto filosófico e social)” e da falta de “aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas de educação” que tais reformas apresentavam. (MANIFESTO, 2010, p. 34).

Segundo o manifesto, os problemas educacionais deveriam ser vistos de modo global e tratados sob a ótica científica, aplicando as descobertas da psicologia, da biologia, da sociologia e da filosofia para encontrar os melhores meios de se chegar aos fins da educação. Isso não acontecia porque, no Brasil, não existia uma cultura universitária que desse ao educador uma visão ampla do problema educacional.

O pensamento dos renovadores entendia a finalidade da educação como sendo de caráter relativo, ou seja, é concebida de acordo com a filosofia e “concepção de vida” de cada grupo social e época em que ocorre. Por isso, no momento histórico de mudanças em que o Brasil se encontrava, o tipo de educação cogente era a democrática, vinculada ao contexto social e baseada em princípios científicos observados na “Educação Nova”.

Ora, se a educação está intimamente vinculada à filosofia de cada época, que lhe define o caráter, rasgando sempre novas perspectivas ao pensamento pedagógico, a educação nova não pode deixar de ser uma reação categórica, intencional e

¹⁹ Dividido em quatro pontos, o Manifesto apresenta em sua estrutura: a) Os fundamentos filosóficos e sociais da educação; b) A organização e administração do sistema educacional; c) As bases psicobiológicas da educação; e d) Planejamento do sistema, conforme os princípios e diretrizes enunciados. Cada ponto é subdividido em tópicos que apresentam, em linhas gerais, o pensamento dos reformadores.

²⁰ Referindo-se à Reforma Benjamin Constant, Reforma Carlos Maximiliano, Reforma Rocha Vaz e Lei Orgânica Rivadávia Corrêa, que não apresentavam uma visão sistêmica do ensino.

sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida.

[...]

A educação nova alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar a “hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades” recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem por objeto organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de “dirigir o **desenvolvimento natural e integral do ser humano** em cada uma das etapas de seu crescimento” de acordo com uma certa concepção do mundo. (grifo meu) (MANIFESTO, 2010, p. 40).

O Manifesto expressa o direito da educação integral ao indivíduo e o dever do Estado em reconhecê-lo e considerá-lo como uma função pública a ser realizado com a cooperação das demais instituições sociais.

Apesar da diminuição progressiva das atribuições da família por conta das próprias mudanças sociais e a transferência gradativa de sua responsabilidade educativa ao Estado, o Manifesto se refere a tal instituição como ainda sendo “o quadro natural que sustenta socialmente o indivíduo, como o meio moral em que se disciplinam as tendências, onde nascem, começam a desenvolver-se e continuam a entreter-se as suas aspirações para o ideal” (MANIFESTO, 2010, p. 43). Sem pretender retirar da família sua função específica de educadora, o documento incentiva o estreitamento da relação de colaboração entre pais e professores. A obrigatoriedade da educação garantiria que alunos de até dezoito anos não fossem prejudicados por possível ignorância dos pais em privá-los desse direito.

Dentre várias reivindicações contidas no Manifesto, destaca-se a cobrança de uma ação mais objetiva por parte do Estado no sentido de garantir uma educação única, obrigatória e gratuita, acessível a todos os cidadãos, em todos os níveis, independente de sua classe social. Mas, tendo em vista a consciência de que o Estado não tinha condições de oferecer ensino de qualidade a toda população, a contribuição da iniciativa privada era bem vinda pelo grupo.

O princípio da laicidade²¹, defendido pelos pioneiros, tinha como fundamento o respeito de credo de cada indivíduo, argumentando que haveria imensa dificuldade para o Estado atender a todos os credos de forma imparcial, e caso atendesse a maioria católica, o

²¹ O fundamento do princípio da laicidade pode ser encontrado no trabalho de Locke (1632-1704), “Carta acerca da tolerância” em que o filósofo discorre sobre os limites do Estado em relação à religião de cada cidadão, considerando que esta constitui um foro íntimo. De acordo com Locke, “o poder civil não deve prescrever artigos de fé, ou doutrinas, ou formas de cultuar Deus, pela lei civil. (...) todo o poder do governo civil diz respeito apenas aos bens civis dos homens, está confinado a cuidar das coisas deste mundo, e absolutamente nada tem a ver com as coisas do outro mundo” (LOCKE, 1973, p. 12). O filósofo recusa qualquer tipo de imposição religiosa entre pessoas, considerando isso um ato de violência.

direito da minoria seria lesado e poderia causar “perturbação escolar”. Por isso o grupo até preferiu a terminologia “neutralidade” ao invés de “laicidade” (CURY, 1986, p. 158-161).

Os reformadores não defendiam uma uniformização do ensino, mas uma unificação, que respeitasse as diferenças regionais, que atendesse a multiplicidade social e econômica e que articulasse os níveis de ensino. A unificação também não permitia que houvesse separação entre alunos de um e outro sexo, a não ser por motivos de aptidão psicológica ou profissional, mas em observância ao princípio da coeducação, a escola deveria pôr os alunos em “pé de igualdade” (MANIFESTO, 2010, p. 45).

Como, segundo o Manifesto, “unidade não significa uniformidade”, mas pressupõe multiplicidade, a organização da educação é vista como algo que deva ocorrer de forma descentralizada para atender a variedade de exigências regionais sem, contudo, deixar de ter um plano comum, garantido em lei e coordenado em toda extensão do país. Nesse sentido, a autonomia técnica, administrativa e econômica, também é colocada pelo documento como condição para a efetivação da obra educacional, exigindo a criação de um “fundo especial ou escolar” para que fosse aplicado exclusivamente na educação.

O princípio da unidade da função educacional garante que os diferentes graus de ensino sejam destinados a servir às diferentes fases do crescimento do indivíduo em uma visão biológica da educação.

Em relação às bases psicobiológicas, o documento apresenta os fundamentos da Educação Nova, como a centralidade do processo educativo na criança e a defesa de uma educação integral, enfatizando sua oposição à educação tradicional.

A nova doutrina que não considera a função educacional como uma função de superposição ou de acréscimo, segundo a qual o educando é “modelado exteriormente” (escola tradicional), mas uma função complexa de ações e reações em que o espírito cresce “de dentro para fora”, substitui o mecanismo pela vida (atividade funcional) e transfere para a criança e para o respeito de sua personalidade o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação. Considerando os processos mentais, como “funções vitais” e não como “processos em si mesmos”, ela os subordina à vida, como meio de utilizá-la e de satisfazer as suas **múltiplas necessidades materiais e espirituais**. (grifo meu) (MANIFESTO, 2010, p. 49).

Em seguida deixa clara a ideia de que o que distingue a Escola Nova da tradicional é “a presença, em todas as suas atividades, do fator psicobiológico do interesse, que é a primeira condição de uma atividade espontânea e o estímulo constante do educando a buscar todos os recursos ao seu alcance” e não a predominância de trabalhos manuais. Propõe para isso uma nova organização da escola, com trabalhos em grupo e contato com o meio que a rodeia (MANIFESTO, 2010, p. 49-50).

Após expor os princípios da educação renovada, o Manifesto delineia um Plano de Reconstrução Educacional, que se apoia em tais princípios, enfatizando a articulação entre escola primária e secundária; a importância da formação de professores pelas universidades; o desenvolvimento de pesquisas em todas as áreas do conhecimento; a função social da escola, e a educação como uma obra solidária.

Ao final, o documento conclui que o grupo renovador tem pela frente uma grande luta, que a educação é quem permite ao povo cultivar a “consciência de si mesmo e de seus destinos” e que

[...] de todos os deveres que incumbem ao Estado, o que exige maior capacidade de dedicação e justifica maior soma de sacrifícios; aquele com que não é possível transigir sem a perda irreparável de algumas gerações; aquele em cujo cumprimento os erros praticados se projetam mais longe de suas consequências, agravando-se a medida em que recuam no tempo; o dever mais alto, mais penoso e mais grave é, de certo, o da educação (MANIFESTO, 2010, p. 65).

O Manifesto foi publicado em vários jornais de diversos estados brasileiros, simultaneamente, gerando grande polêmica. Após sua publicação, muitos conceitos foram revistos no cenário educacional brasileiro que até então era alicerçado em uma escola livresca, desarticulada e para poucos. Muitos artigos da Constituição de 1934, Capítulo II – Da Educação e da Cultura – representam os ideais do Manifesto, o que pode ser considerado um grande avanço para a educação nacional.²²

1.4 A defesa da universalização da educação integral por Anísio Teixeira

Anísio Teixeira é, sem dúvida, um dos grandes expoentes da história da educação brasileira, quer seja por sua filosofia sobre a educação, quer seja por sua prática enquanto intelectual orgânico. Sua trajetória de vida, embora não possa, por sua amplitude, ser largamente exposta neste trabalho, revela alguém engajado na luta por uma educação pública de qualidade para todos.

Nascido em 12 de julho de 1900 em Caetité, interior da Bahia, Anísio Spinola Teixeira, estudou em colégios católicos jesuítas e formou-se Bacharel em Direito em 1922 pela Faculdade de Direito do Rio de Janeiro. Em 1924, foi convidado pelo governo da Bahia para o cargo público de Inspetor Geral de Ensino, época em que realizou viagens ao exterior

²² O Art. 150 da Constituição Federal de 1934 refere-se, dentre outras reivindicações do Manifesto de 1932, à fixação do Plano Nacional de Educação e ao ensino primário integral.

(Europa, tendo a oportunidade de conhecer vários sistemas de ensino; e Estados Unidos, onde entrou em contato com a obra de John Dewey). Essas experiências lhe possibilitaram elaborar a reforma de instrução pública no estado da Bahia. Com a mudança de governo, Anísio passou a atuar como docente de Filosofia e História da Educação na Escola Normal de Salvador e dedicar-se à tradução de duas obras de John Dewey no período de 1928 a 1930. Em 1931 foi diretor de Instrução Pública do Distrito Federal a convite do prefeito do Rio de Janeiro. Nesta fase, conduziu uma reforma importante na educação que atingiu, segundo Nunes (2000, p. 11), desde o ensino primário até o ensino superior, culminando na criação da Universidade do Distrito Federal.

De 1937 a 1945, pressionado pela ditadura do governo Vargas, Anísio deixou a esfera pública, mas permaneceu na Bahia realizando atividades na área comercial e na tradução de livros²³ de autores como Wells, Adler e Dewey.

Após a Segunda Guerra, em 1946, foi convidado a ser Conselheiro de Ensino Superior da UNESCO, cargo que ocupou por apenas um ano. Preferiu aceitar o convite de Secretário de Educação e Saúde do Estado da Bahia permanecendo até 1950, ano em que inaugurou o Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro. De acordo com Nunes (2000, p. 12), esse Centro oferecia à criança “uma educação integral, cuidando de sua alimentação, higiene, socialização, preparação para o trabalho e cidadania”, obra que “projetou Anísio internacionalmente”.

Em 1951 assumiu a Secretaria Geral da Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no ano seguinte foi diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) até 1964. Durante esse tempo participou ativamente e de forma crítica das discussões para aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961.

Com a instalação do regime militar de governo no país, Anísio foi aposentado compulsoriamente e exilado nos Estados Unidos, onde lecionou em três universidades. Retornou ao Brasil dois anos depois e dedicou-se à produção bibliográfica. Voltou a trabalhar na Companhia Editora Nacional, participou do Conselho Federal de Educação e foi consultor da Fundação Getúlio Vargas. Faleceu no início da década de 1970²⁴.

²³ Este trabalho foi interrompido em 1938, por ser uma atividade intelectual muito visada pela política ditatorial do Estado Novo. (SAVIANI, 2010, p. 220).

²⁴ Seu corpo foi encontrado no poço do elevador de um edifício, na cidade do Rio de Janeiro, onde teria uma reunião com o acadêmico Aurélio Buarque de Holanda, no dia 11 de março de 1971. A filha de Anísio, Babi, afirma que “nunca ficou devidamente esclarecido se ele sofreu um acidente ou se foi mais uma vítima da repressão” (SAVIANI, 2010, p. 221). O processo de Anísio Teixeira foi encaminhado à Comissão da Verdade para que sua morte seja investigada.

O contato com a obra de John Dewey no final da década de 1920 fez Anísio abrir-se ao “pensamento científico, apostando na crença de que o enraizamento e as direções da mudança social em favor da democracia estavam apoiadas na infância” (NUNES, 2010. p. 19).

Apesar de sua declarada filiação à teoria de Dewey²⁵, Teixeira não transplantou o sistema americano no Brasil, antes, atentou para as particularidades e condições brasileiras. Segundo Nunes (2000, p. 14), Dewey acreditava que as reformas educativas em países pouco desenvolvidos teriam êxito devido à ausência de tradições culturais. Era um intelectual independente, nunca filiou-se a partidos políticos. Preferiu não polemizar a questão da escola confessional nem da escola pública. Já Anísio Teixeira, conhecedor da cultura oligárquica e escravocrata brasileira, delatou o peso dessas tradições no desenvolvimento da sociedade brasileira, redigiu programa partidário, participou ativamente das discussões públicas e ajudou a elaborar vários planos educacionais em nível municipal, estadual e federal.

Anísio Teixeira tinha a consciência da diferença entre a sociedade brasileira e a democracia americana. Se, nos Estados Unidos, Dewey defendia a consolidação da democracia por meio de práticas democráticas vividas no contexto escolar, no Brasil, Anísio acreditava que a educação poderia ser um instrumento de transformação social para a democracia, que ainda não existia. A escola que estava propondo, não se destinava a consolidar o sistema vigente, mas a proporcionar às classes menos favorecidas uma ascensão social por vias democráticas. Em suas palavras,

Bem sei que a experiência tradicional da escola é a de manter a sociedade existente. Num país, entretanto, marcado por uma rígida estrutura semifeudal, em que o povo propriamente dito não constitui uma classe, mas volumoso resíduo a ser erguido à estrutura de classes móveis da sociedade democrática, é necessário reconhecer à escola primária função bem mais ampla de que a da escola primária tradicional da sociedade já desenvolvida. (TEIXEIRA, 2007a, p. 166).

Anísio defendia, como observado no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, que a nova educação, promotora da liberdade, da autonomia, da aprendizagem reflexiva, do amplo desenvolvimento da criança, não fosse privilégio de uns poucos, mas um direito de todos. A escola tradicional, mesmo sendo pública, selecionava previamente os alunos e os classificava de modo a privilegiar os que tinham condições de prosseguir nos estudos para cursar o ensino superior. Evidentemente os filhos da classe trabalhadora não tinham as mesmas oportunidades quer seja de acesso, quer seja de permanência nessa escola. Segundo o autor,

²⁵ Em 1929, Anísio Teixeira retornou aos Estados Unidos para realizar o mestrado em educação, na Universidade de Columbia, onde fez estudos com Dewey e Kilpatrick.

As nossas escolas [...] arcaicas em seus métodos e ecléticas, senão enciclopédicas, nos currículos, não são de preparo verdadeiramente intelectual, não são práticas, não são técnico-profissionais, nem são de cultura geral, seja lá em que sentido tomarmos o termo. Mas são por força da tradição, escolas que “selecionam” que “classificam” seus alunos. Passar pela escola, entre nós, corresponde a especializar-nos para a classe média ou superior. E aí está sua grande atração. Ser educado escolarmente significa, no Brasil, não ser operário, não ser membro das classes trabalhadoras (TEIXEIRA, 2007a, p. 53).

Em sua crítica, Anísio acrescenta que a escola pública, que deveria ser a “Escola Pública Comum”, tanto da elite quanto das classes média ou trabalhadora, muitas vezes exercia a exclusão desta última “exigindo condições econômicas satisfatórias para que pudesse ser frequentada: o uniforme e os sapatos às vezes bastavam para delas afastar o povo” (TEIXEIRA, 2007a, p. 60).

Essa elitização era visível justamente no contexto político, econômico e social do país caracterizado pela industrialização, desvalorização do trabalho manual agrícola e disseminação de ideias democráticas, que impulsionava a população brasileira à procura pela escola e qualificação profissional. Ou seja, a demanda era muito maior do que a oferta de ensino.

Esse aumento da procura pela escola por parte da classe trabalhadora fez com que a qualidade de atendimento aos alunos caísse, obviamente, devido à superlotação atrelada a poucos investimentos. A solução encontrada para atender a demanda foi a redução da duração do programa escolar.

Segundo Teixeira (2007a, p. 162), “o Estado de São Paulo, que liderava o movimento, chegou a sugerir uma escola de dois anos, e com esforço é que alguns educadores conseguiram elevá-la a quatro anos de estudo no meio urbano, e três na zona rural.”

[...] o Estado passou a reconhecer como válido, o mesmo ensino dado em todas as escolas, quer tivessem elas ou não as mesmas condições de funcionamento. A proliferação de estabelecimentos improvisados e de baixo padrão deu-se de forma assustadora. [...] Como o que contava para a demanda era a posição que se podia conquistar, através do diploma, ‘reconhecido pelo Governo’, a ela, demanda, pouco interessavam o teor e o nível da educação ministrada por essas escolas. (ROMANELLI, 1988, p. 105).

Essa queda de qualidade de ensino, tanto em termos práticos de atendimento ao aluno, quanto em termos de produção de capital simbólico, fez com que a classe média, gradativamente, iniciasse uma migração para as escolas particulares bem conceituadas na busca de uma educação que garantisse a seus filhos os conhecimentos necessários para a manutenção de sua posição na estratificação social do país. Esse cenário é observado ainda hoje no Brasil.

Para Anísio, a universalização da escola pública deveria ocorrer, mas não poderia de forma alguma comprometer sua qualidade em função da quantidade de atendimento, sendo necessário que a nova concepção de educação estivesse entrelaçada à efetivação de mais investimentos que possibilitassem, na época, uma jornada escolar suficiente para que todos os alunos, independente de classe social, tivessem a oportunidade de formação integral. Por isso, criticava:

E a escola primária, reduzida na sua duração e no seu programa, e isolada das demais escolas do segundo nível, entrou em um processo de simplificação e expansão de qualquer modo. Como já não era a escola da classe média, mas verdadeiramente do povo, que passou a buscá-la em uma verdadeira explosão da matrícula, logo se fez de dois turnos, com matrículas independentes pela manhã e pela tarde e, nas cidades maiores, chegou aos três turnos e até em alguns casos, a quatro. (TEIXEIRA, 2007a, p.163).

Anísio também questionava a concepção de educação que estava direcionando tais medidas. A escola do povo, agora nem era aquela que preparava para as escolas vocacionais, como no tempo das elites, nem era uma escola de educação de base. “Passou a ser preparatória ao exame de admissão às escolas médias e secundárias” tonando-se “estritamente uma escola de ensino formal e acadêmico, no sentido de catálogo de conhecimentos para o exame de admissão” (TEIXEIRA, 2007a, p. 163).

Segundo Anísio, escola de qualidade é aquela que

é o seu próprio fim e só indireta e secundariamente prepara para o prosseguimento da educação ulterior à primária. Por isso mesmo não pode ser uma escola de tempo parcial, nem uma escola somente de letras, nem uma escola de iniciação intelectual, mas uma escola sobretudo prática, de iniciação ao trabalho, de formação de hábitos de pensar, hábitos de fazer, hábitos de trabalhar e hábitos de conviver e participar em uma sociedade democrática, cujo soberano é o próprio cidadão. (TEIXEIRA, 2007a, p. 66-67).

Por isso, assevera:

Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas [...] organizando a escola como miniatura da comunidade com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte. (TEIXEIRA, 2007a, p. 67).

O Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro inaugurado em 1950 em Salvador (BA), expressava a possibilidade de materialização dessas ideias. Sobre o Centro, abordarei com especificidade no segundo capítulo deste trabalho.

1.5 A concepção de educação integral de Anísio Teixeira

Em seu livro intitulado “Pequena introdução à filosofia da educação: escola progressiva ou a transformação da escola”²⁶, Anísio Teixeira expõe os fundamentos da educação baseada na experiência e coloca-se em defesa do movimento da escola nova, a que prefere chamar de “escola progressiva”²⁷.

Para Anísio era necessário desenvolver no aluno uma atitude crítica de inteligência na resolução dos problemas enfrentados no dia a dia. Segundo ele, a escola progressiva, fundada nas novas bases, já havia formado homens que provaram o “prazer de conquistar, passo a passo, o caminho de sua emancipação” (TEIXEIRA, 2007b, p. 32).

Para a defesa da transformação da escola tradicional, vigente na época, Anísio buscou fundamentação nos estudos que floresciam nos campos psicológico e social.

No campo psicológico, Anísio refutava a premissa tradicional da educação em conceber a aprendizagem como memorização dos conteúdos. Baseando-se nas descobertas da psicologia, afirmava que aprender significava assimilar uma coisa de tal jeito, que chegado o momento oportuno, o indivíduo saberia agir de acordo com o aprendido (TEIXEIRA, 2007b, p. 50).

Inspirado no pragmatismo de Dewey, Anísio afirmava que a escola precisava oferecer condições sociais para que as crianças pudessem vivenciar situações reais de aprendizagem. Segundo ele, o aluno certamente não aprenderia tudo o que praticasse, mas aquilo que lhe desse prazer. A escola precisa ser, portanto, uma escola de vida e experiência, com alunos ativos, projetos interessantes e professores que gostem das crianças.

Desta forma, a escola deveria ser “transformada em um centro onde se vive e não onde se prepara para viver” (TEIXEIRA, 2007b, p. 52). Esta seria a função integral da educação. Afinal não se aprende coisas isoladas. Mesmo tendo em vista um objeto primário, aprendem-se muitas outras coisas concomitantemente. Ao realizar uma atividade na área de linguagem, por exemplo, utiliza-se o corpo ou a fala para expressar-se; os músculos para escrever; as habilidades sociais para conviver em grupo; a solidariedade; a tolerância etc.

Tanto para Anísio, quanto para Dewey, “a finalidade da educação se confunde com a finalidade da vida”, pois aprendemos enquanto vivemos (TEIXEIRA, 2007b, p. 57). Nesse sentido, se o interesse é condição para a aprendizagem, se é intrinsecamente que se dá o ato

²⁶ Em suas quatro primeiras edições o livro possui o título e subtítulo invertidos: “Educação progressiva: uma introdução à filosofia da educação”.

²⁷ Segundo Anísio, a escola não é uma instituição que deva ser estática, mas em constante renovação, pois assim como a civilização, “está trabalhada pelos instrumentos de uma ciência que ininterruptamente se refaz.” (TEIXEIRA, 2007b, p. 35).

educativo, a escola precisa ser organizada de modo que os programas escolares tenham sentido para a vida real dos alunos, ou então não despertarão interesse algum e a escola não atingirá seu objetivo.

Para Anísio,

[...] a escola deve ser uma parte integrada da própria vida, ligando as suas experiências às experiências de fora da escola. Em vez de lhe caber simplesmente a tarefa de lhe transmitir conhecimentos armazenados nos livros, deve caber-lhe a tarefa muito mais delicada, de acompanhar o crescimento infantil, de desenvolver a personalidade da criança. (TEIXEIRA, 2007b, p. 65).

Essa concepção de aprendizagem requereu uma alteração dos métodos e conteúdos a serem trabalhados pela escola.

Enquanto alguns escolanovistas defendiam a total liberdade e autonomia da criança na escolha de suas atividades, Anísio Teixeira asseverava que o planejamento era importante, mas não deveria ser demasiadamente rígido, pois também entendia a importância do aluno escolher as atividades que mais lhe interessaria. Para ele, as escolas deveriam ter um programa mínimo, organizado pelos professores e direção da escola, a ser aprendido pelos alunos. As atividades, aceitas pelos alunos e planejadas com a participação destes. As matérias escolares deveriam servir como meios para a resolução de problemas reais. A experiência humana acumulada e disponível nos livros, filmes (hoje na internet), também deveriam oferecer inspiração e modelos para sua aprendizagem. O papel do professor consistiria em despertar os problemas, tornando-os sensíveis e conscientes, dar uma sequência organizada nas atividades problematizadoras, prover os meios para a realização e orientar os alunos em seu desenvolvimento (TEIXEIRA, 2007b, p. 70).

Mas essa organização não deveria ser lógica ou linear, pois cairia novamente na proposta tradicional. A organização indicada era a psicológica, ou seja, na ordem em que se realizam as experiências da criança, considerando cada experiência como um trecho de sua vida. Para definir essa organização, Anísio Teixeira segue os conselhos de Kilpatrick²⁸, que sugere algumas bases, por mim aqui resumidas, que deveriam ocorrer na seguinte ordem: 1) Descrição clara da teoria e dos objetivos do ensino; 2) Projetos diversos descritos em detalhes, com indicação de resultados; 3) Lista de projetos excedentes, com referência de materiais necessários; 4) Indicar resultados em relação às matérias (avaliação); 5) Material para os alunos se exercitarem (TEIXEIRA, 2007b, p. 80).

²⁸ Willian Kilpatrick (1871-1965), teórico nos Estados Unidos, foi colaborador direto de Dewey no movimento da “escola nova”, “escola ativa” ou “escola progressiva” e no desenvolvimento do ensino por projetos, nesse país e na Europa no final do século XIX e início do século XX.

O ensino por meio de projetos possibilita, segundo Anísio, a articulação de resultados de experiências anteriores, de modo a reorganizá-los. Dessa forma, a criança passa a agir, não como quem tem uma lista de tarefas a ser cumprida, mas como alguém que deseja aprender, tendo em vista um objetivo para sua vida. Trabalhando com projetos a criança perceberá a necessidade e a função do conhecimento científico no momento em que precisar resolver problemas.

Mas Anísio não afirma que todas essas mudanças deveriam ser repentinas. Elas deveriam ocorrer gradualmente, primeiro implantar escolas experimentais, depois, em escolas tradicionais, reservar algum tempo do dia para se trabalhar com o novo método, professores iriam incentivando tarefas extra classe dando liberdade progressivamente aos alunos e estimulando a autonomia e a responsabilidade (TEIXEIRA, 2007b, p. 85).

No campo social, Anísio asseverava que a escola deveria estar a serviço da sociedade. E, assim como a civilização, a tecnologia, os meios de transporte, os meios de comunicação, os meios de produção evoluem, a escola também precisava evoluir, acompanhar o progresso e o dinamismo das coisas. Era preciso considerar que a ciência estava promovendo uma nova atitude espiritual da pessoa. Esta passava a ser mais responsável pelo governo da natureza e menos submissa às superstições.

O autor destaca dois pontos que projetam uma mudança do conceito de educação: a) a necessidade de preparação do homem para “indagar e resolver por si os seus problemas” e; b) a necessidade da construção da escola “não como preparação para um futuro conhecido, mas para um futuro rigorosamente imprevisível” (TEIXEIRA, 2007b, p. 40). Em suma, a escola progressiva visava preparar um “novo homem, independente e responsável” (TEIXEIRA, 2007b, p. 42).

Ao referir-se ao homem inteligente e responsável, Anísio já vislumbrava a necessidade de a pessoa estar preparada para a globalização, que ele chamou de “grande sociedade”, para as mudanças na estrutura familiar dessa nova sociedade e para os problemas da superespecialização do trabalho industrial (TEIXEIRA, 2007b, p. 43).

Em sua crítica à escola tradicional, Anísio a categorizava como “suplementar e preparatória”, apontando-a como inadequada a uma sociedade em que

[...] a vida em família já não é como em outros tempos, uma instituição de educação integral, e a vida social tornou-se tão eminentemente complexa, que oferece à criança, para sua visão e análise, apenas aspectos fragmentários do seu todo, por outro lado essas instituições ganharam uma certa velocidade de transformação, que não lhes permitem ser conscientes de sua ação educativa. (TEIXEIRA, 2007b, p. 47).

Nessa perspectiva, Anísio asseverava, há quase oitenta anos, a premente necessidade de a escola tomar a si grande parte das funções da família e do meio social para que a educação pudesse corresponder ao avanço já observado em outras áreas. Dizia ele:

Que enormes, pois são as novas responsabilidades da escola: educar em vez de instruir; formar homens livres em vez de homens dóceis; preparar para o futuro incerto e desconhecido em vez de transmitir um passado fixo e claro; ensinar a viver com mais inteligência, com mais tolerância, mais finamente, mais nobremente e com maior felicidade, em vez de simplesmente ensinar dois ou três instrumentos de cultura e alguns manuaizinhos escolares. (TEIXEIRA, 2007a, p. 49).

Apesar da distância cronológica que nos separa da filosofia de Anísio, suas ideias são pertinentes ao contexto atual. O núcleo familiar tem reduzido cada vez mais suas funções. A saída de casa para o mercado de trabalho, de um número de mulheres cada vez maior, tem demonstrado ser este um movimento irreversível dentro de uma sociedade capitalista em que, cada vez mais, a família tem menos tempo para ficar junta.

Arroyo (1988, p. 7) lembra que a família operária não é “incapaz de formar seus membros por causa da sua imoralidade, violência, ignorância ou incultura”. O autor denuncia que a “grande indústria capitalista tem destruído a família tradicional ao destruir a base econômica do trabalho familiar em que ela se sustentava”.

De produtora, a família passou a ser consumidora de bens e serviços. Os pais precisam trabalhar em dois ou três empregos para dar conta do sustento da casa.

O paradigma estrutural das famílias também mudou. Hoje também encontramos facilmente, nas escolas, alunos que são filhos de pais separados, criados por avós, tios, madrastas, padrastos. Segundo os estudos realizados por Cavaliere (2002, p. 249) há uma grande dependência afetiva de uma parcela relativamente grande de alunos em relação aos professores e equipe escolar. Esses alunos encontram na escola uma referência estável entre suas experiências de vida, inclusive em relação a atividades de higiene, saúde, alimentação, cuidados e hábitos primários. De acordo com a autora, embora os professores se recusem a assumir esses papéis, por não considerarem típicos de sua “identidade profissional”, revelam um “reconhecimento tácito da inevitabilidade desse caminho” (CAVALIERE, 2002, p. 249).

Cavaliere também alerta sobre a incorporação desorganizada desses novos elementos na rotina escolar. Segundo a autora, em muitos casos, esses elementos, “de complementares ou secundários, passaram a imprescindíveis, sem um correspondente projeto cultural-pedagógico” levando a uma “crescente perda de identidade da escola fundamental” (CAVALIERE, 2002, p. 249).

Nesse sentido, a educação integral não pode ser vista apenas como o aumento da carga horária escolar, para dar conta do aumento das responsabilidades da escola em relação a esses cuidados. Pois esses cuidados, que não devem ser jamais realizados com caráter assistencialista, mas educacional, fazem parte da vida da criança que precisa ser educada em suas múltiplas dimensões: cognitiva, física, moral, ética, estética, social.

Sobre assistencialismo, Freire (1994, p. 65) afirma que seu grande perigo “está na violência do seu antidiálogo, que impondo ao homem mutismo e passividade, não lhe oferece condições especiais para o desenvolvimento ou a ‘abertura’ de sua consciência, que nas democracias autênticas, há de ser cada vez mais críticas”.

Obviamente, a criança que passa o dia completo na escola, independente de sua classe social, situação econômica, ou grau de vulnerabilidade social, necessitará de alimentação adequada, local adequado para sua higiene, assistência de saúde etc. Precisarão de profissionais capacitados para lhe proporcionar esses cuidados. No caso de crianças carentes, cujo perfil se assemelha ao descrito anteriormente, a escola de educação integral passa, com essa assistência (não assistencialismo), a lhe possibilitar melhores condições de aprendizado pela suavização dos efeitos que as desigualdades sociais lhes impõem. Desigualdades estas, que poderão ser diminuídas por causa da educação que recebe. Por isso, concordando com Paulo Freire, livre da concepção otimista ingênua de que a educação resolverá o problema das desigualdades sociais e do pessimismo de que a educação enquanto supraestrutura só poderá transformar alguma coisa depois da transformação da infraestrutura, afirmo com ele: “não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa”. (FREIRE, 2000, p. 96).

No discurso de inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro em Salvador (BA), Anísio Teixeira foi contundente ao falar sobre a importância da garantia das necessidades básicas da criança. Importa ouvi-lo:

É contra essa tendência à simplificação destrutiva que se levanta esse Centro Popular de Educação. Desejamos dar de novo à escola primária o seu dia letivo completo. [...] E desejamos dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare realmente a criança para sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização complexa e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disso, desejamos que a **escola dê saúde e alimente a criança visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive.** (grifo meu) (TEIXEIRA, 2007a, p. 176).

A visão de Anísio a respeito da nova sociedade o levava a alertar para a necessidade de a escola promover a liberdade de expressão e, em vez de teorizar aulas sobre democracia, viver a democracia no seu dia a dia. Assim, a criança estaria desenvolvendo o sentido de

independência e direção que a permite viver com os outros, com tolerância, sem, contudo, perder a personalidade (TEIXEIRA, 2007b, p. 48). Para o autor, “personalidade e cooperação são os dois polos dessa nova formação humana que a democracia exige” (TEIXEIRA, 2007b, p.44).

O conceito de personalidade, desenvolvido por Emmanuel Mounier, auxilia a compreensão deste pensamento de Anísio. Segundo Mounier, conceituar “pessoa” exige um movimento aparentemente contraditório, constituído da afirmação de um “absoluto pessoal” e uma “unidade universal”. Isso significa que, mesmo sabendo da impossibilidade de formar uma pluralidade absoluta da humanidade, pode-se pensar, de forma prudente em relação a seus limites, em uma unidade humana em que não se pode repetir uma pessoa (MOUNIER, 2004, p. 54).

Para Mounier (2004, p. 66-68) a interioridade da pessoa está dialeticamente relacionada com a realidade objetiva do mundo exterior, que a alimenta. No entanto, para o autor, o fato de existir vai além de tudo aceitar, de a tudo aderir, ou até de generalizar-se em sua aparência, modo de vestir etc. A palavra pessoa vem do grego “*prósopon*” e significa aquele que olha de frente, que afronta. Ao encontrar um mundo hostil, a pessoa que existe, não aceita qualquer situação, recusa-se, protesta, faz escolhas. Destaca-se entre as demais, sendo insubstituível.

Nesse sentido, Anísio propunha uma escola que ao mesmo tempo desenvolvesse a personalidade e o espírito de cooperação, respeito mútuo e igualdade fundada em princípios de liberdade.

A noção de liberdade apontada por Anísio considera a capacidade que o indivíduo tem de se orientar por uma autoridade interna, às luzes de sua própria razão, de que ele próprio é responsável por si e pelo social²⁹. Bem diferente da ação por orientação advinda de outrem, a qual está relacionada à falta de responsabilidade e acomodação de quem apenas obedece, sem importar-se com as consequências sociais.

Por isso, busquei nos estudos do educador Paulo Freire, uma contribuição para a compreensão da educação integral necessária à criança ou adolescente, no sentido da humanização e dialogicidade do ato educativo para a formação de homens e mulheres livres, críticos e autônomos. Autonomia aqui não significa isolamento, individualismo, mas uma liberdade de escolha de seu destino em respeito e comunhão com o outro.

²⁹ Essa noção aproxima-se dos princípios kantianos abordados no início deste capítulo.

1.6 Educação integral: humanização e dialogicidade em Paulo Freire

Paulo Freire, nasceu em Recife (PE) em 1921 (duas décadas depois de Anísio Teixeira), mudando-se, em 1931, para Jaboatão dos Guararapes, interior do estado. Quando jovem, estudou no Colégio Oswaldo Cruz, em Recife, onde fez o curso secundário, o curso pré-jurídico³⁰ e iniciou sua carreira docente, como professor de Língua Portuguesa, em 1942. Assim como Anísio Teixeira, Paulo Freire também se formou em direito, mas não exerceu a profissão. Preferiu atuar na área educacional.³¹

Em 1947 foi convidado a trabalhar no Serviço Social da Indústria – SESI, na Divisão de Educação e Cultura, onde viveu uma significativa experiência com famílias de alunos filhos de operários pernambucanos durante aproximadamente dez anos. Essa experiência pode ser considerada a “fonte das reflexões teóricas” do autor, pois gestou as bases de sua tese defendida na Universidade do Recife, que mais tarde tornou-se a obra “Educação como prática da liberdade” e anunciou a “Pedagogia do Oprimido”³² (FREIRE, 2011, p. 27-28).

Em seus escritos, Paulo Freire versa sobre a necessidade de libertação do ser humano do estado de opressão deste em relação à sua vocação ontológica de “ser mais” e, em oposição à “educação bancária”, aponta a educação problematizadora como meio para que a pessoa chegue à liberdade e autonomia.

Para Freire (1994, p. 47) a pessoa é um “ser de relações e não só de contatos, não apenas *está* no mundo, mas *com* o mundo” e por isso está aberta à realidade. É um ser inacabado, interferidor e, por isso, histórico e cultural. A pessoa tem a capacidade de integrar-se à realidade e não apenas acomodar-se. Integrar-se significa adaptar-se à realidade para transformá-la, ter capacidade de optar com criticidade, estabelecer relações com respostas reflexivas e ser sujeito de suas relações com o mundo. Diferentemente, acomodar-se é estar submetido a prescrições alheias, em uma ação “débil”, passiva e defensiva, sem reflexão (FREIRE, 1994, p. 50, nota 4).

Nesse sentido, o autor afirma que,

³⁰ O curso pré-jurídico assim como o pré-médico e o pré-engenharia, eram subdivisões do 2º ciclo do Curso Secundário, também chamado de “Complementar”, que durava dois anos. Tinha caráter propedêutico e era condição para ingresso nos cursos superiores de Direito, Medicina e Engenharia Civil, respectivamente. (FREIRE, 2011, p. 283, nota 3)

³¹ Nessa época, não havia no Brasil cursos de educação e formação de professores em nível superior. Por isso, as pessoas que se inclinavam para uma formação dentro das ciências humanas, cursavam o “2º ciclo secundário pré-jurídico” e depois deste, prosseguiram os estudos com a Faculdade de Direito. (FREIRE, 2011, p. 283, nota 3)

³² Essas duas obras foram escritas mais tarde em 1964 e 1967 respectivamente, quando Freire esteve no exílio no Chile.

[...] toda vez que se suprime a liberdade, fica ele um ser meramente ajustado ou acomodado. E é por isso que minimizado e cerceado, acomodado a ajustamentos que lhe sejam impostos, sem o direito de discuti-los, o homem sacrifica imediatamente sua capacidade criadora. (FREIRE, 1994, p. 50).

Ao inibir o poder de criação da pessoa, esta perde o ânimo de “ser mais”, de crescer, de ser humana. Fica frustrada, oprimida, passiva.

Esse sacrifício da vocação humanizadora da pessoa está intimamente ligada à concepção de educação tradicional chamada por Freire de “educação bancária”. Nesta os alunos recebem, docilmente, os conhecimentos e valores que o professor possui por meio de “comunicados” e narrativas. O professor, dono do saber, vai depositando, transferindo para suas “vasilhas”, os conhecimentos que julga serem essenciais, para mais tarde fazer um “saque”. A educação bancária tolhe a criatividade e a consciência crítica do aluno (FREIRE, 2005b, p. 66).

Contrariamente, a educação problematizadora tem em sua essência a dialogicidade, a humanização e a libertação da pessoa por meio de sua própria reflexão. Não se trata de uma libertação dada exteriormente, mas conquistada por meio do diálogo, da palavra que transforma o mundo, que é práxis³³. Aqui a educação é um ato cognoscente que supera a relação educador-educando. É uma situação de aprendizagem mútua, em que o objeto a ser conhecido não significa o término do ato de conhecer, mas o mediatizador dos sujeitos educador-educando em uma relação dialógica (FREIRE, 2005b, p. 78).

Freire não aceita uma prática educativa que negue ou subestime o “saber de experiência feito”, a leitura de mundo com que os educandos chegam à escola. Não desrespeita o “senso comum”, pois é a partir dele que se alcança o conhecimento sistematizado (FREIRE, 2011, p. 81-82), mas também não admite que se fique girando em torno desse saber, comodamente sem avançar.

Nessa perspectiva, o autor afirma que o papel do educador problematizador, a quem também chama de progressista, é “proporcionar, com os educandos, as condições em que se dê a superação do conhecimento no nível da *doxa*³⁴ pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá no nível do *logos*³⁵” (grifos do autor) (FREIRE, 2005b, p. 80). O ato de ensinar requer uma

³³ Paulo Freire define práxis como a palavra que transforma o mundo. Uma palavra que não é oca, mas constituída de duas dimensões, numa interação radical, para que seja autêntica: ação e reflexão. Sem ação, essa palavra torna-se verbalismo, blablabla. Sem reflexão torna-se ativismo, simples ação pela ação. (FREIRE, 2005b, p. 89-90)

³⁴ O termo “doxa”, utilizado por Freire, provém do grego e significa opinião, pensamento fundado nas aparências, suposição.

³⁵ “Logos”, também do grego, significa conhecimento, entendimento, palavra, estudo.

permeabilidade do discurso do professor, para que os educandos se reconheçam e se apropriem dos significados daquilo que está sendo estudado.

Segundo Freire (2005b p. 80),

[...] enquanto a prática bancária [...] implica uma espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a *imersão*; a segunda pelo contrário, procura a *emersão* das consciências, de que resulte sua *inserção crítica* na realidade (grifos do autor).

Problematizados, os educandos passam a se sentir desafiados a refletir sobre os homens em relação com o mundo. Compreendem que não estão isolados do mundo, soltos, desligados, mas conectados. Nas relações entre as pessoas e o mundo, “consciência e mundo se dão simultaneamente. Não há consciência antes e um mundo depois e vice-versa” (FREIRE, 2005b, p. 81).

Utilizando conceitos de Husserl, Freire (2005b, p. 82) acentua que “visões de fundo” que antes não eram destacadas pelos educandos, começam a ser percebidas e problematizadas. Para o autor, “a partir desse momento o ‘percebido destacado’ já é objeto da ‘admiração’ dos homens, e como tal, de sua ação e de seu conhecimento” na intencionalidade. E ainda, “a tendência, então, do educador-educando como dos educandos-educadores é estabelecer uma forma autêntica de pensar e atuar. Pensar a si mesmos e ao mundo, simultaneamente, sem dicotomizar este pensar da ação”. É como se passassem a enxergar coisas que antes não viam, mas estavam ali, presentes no dia a dia, camufladas nas palavras, nos gestos. Passam a conscientizar-se da dominação do opressor que, não raro, está dentro do próprio oprimido.

A noção de diálogo, na perspectiva freireana, consiste no “caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (FREIRE, 2005b, p. 91). O diálogo é esse encontro entre o pensar e o agir dos sujeitos, na transformação e humanização do mundo. Por isso, segundo o autor, é um ato amoroso, que requer humildade, fé nas pessoas, confiança, pensar crítico e esperança.

Por isso a educação integral ao ser implantada, precisa ser compreendida em suas diferentes dimensões: na formação do indivíduo como ser multidimensional, na ampliação do tempo escolar, na garantia de direitos à educação de qualidade para todos, na integração da escola com a comunidade pela troca de saberes e pela participação efetiva dos envolvidos no traçar de objetivos. E ainda, compreendida como uma educação que contemple a totalidade do ser humano e as dimensões do ato de aprender dialogicamente.

A escola de tempo integral pode ser um espaço-tempo de educação integral se possibilitar aos educadores e educandos esse desafio de “ser mais”, ou seja, sua humanização. Mas se for apenas ampliação do tempo, para confinar os alunos em um espaço seguro, enquanto os pais trabalham, ou para transmitir mais conteúdo visando aumentar os índices de aprovação e mostrar melhores resultados numéricos à sociedade, não é educação integral. É educação bancária, que não problematiza, que não dialoga, não humaniza, não faz crescer.

1.7 A educação integral no século XXI: mais olhares

O ideário de Paulo Freire influencia e alicerça muitos estudos sobre educação integral na atualidade. Em um trabalho sobre a (re)humanização da educação na perspectiva freireana, Henz (2012, p. 83), destaca cinco dimensões de uma educação considerada integral: dimensão ético-política, dimensão técnico-científica, dimensão epistemológica, dimensão estético-afetiva e dimensão pedagógica. Segundo o autor, essas dimensões podem ser organizadas e desenvolvidas a partir do momento em que os educadores assumam a pessoa como um ser inacabado, um “ente que vai se construindo sócio-histórico-culturalmente, em uma trama histórica de múltiplas dimensões” (HENZ, 2012, p. 83).

Além de Paulo Freire e Anísio Teixeira, a educação integral no Brasil também tem como uma das principais referências o professor, político e antropólogo Darcy Ribeiro, cujo legado abordarei no segundo capítulo deste trabalho.

Muitos pesquisadores e escritores como Rafael Yus, Miguel Arroyo, Isa Rosa Guará, Jaqueline Moll, entre outros, também têm contribuído significativamente com seus estudos para o debate e construção da educação integral no Brasil.

O espanhol Rafael Yus, defensor de uma educação integral em uma perspectiva holística³⁶, aponta para a necessidade de um novo paradigma educacional. Um paradigma sistêmico, oposto ao paradigma mecanicista que proporcionou avanço científico e tecnológico às custas de uma visão fragmentada da relação pessoa-natureza-mundo, mente-alma-corpo. Na formação integral concebida por ele é preciso recompor as rupturas, ou seja, considerar a

³⁶ O termo “holismo” provém do grego, “holon” que se refere a um universo feito de conjuntos integrados que não podem ser reduzidos a simples somas de suas partes. Contrapõe a uma visão reducionista do mundo. Apesar de algumas acepções ressaltarem a existência da dimensão espiritual nas coisas e outras terem um caráter esotérico que limita, segundo Yus (2002, p. 16), o entendimento das potencialidades reais desse enfoque educativo, o sentido do termo aplicado neste estudo refere-se à noção de mundo como um “todo” formado por partes que se interrelacionam, excluindo as outras acepções.

reconexão entre pessoa/natureza e mente/corpo para que se comece um novo tipo de relação com as pessoas e com o mundo. Esse novo paradigma, segundo o autor, “começa a dar algumas respostas mais acertadas para os problemas que temos na atualidade.” (YUS, 2002, p. 26).

Yus também fundamenta seus estudos na teoria da aprendizagem pela reconstrução da experiência, como concebia Dewey, além de utilizar-se do conceito de “educação bancária” de Paulo Freire para qualificar a experiência enquanto função pedagógica. Para Yus (2002, p. 92) na concepção bancária, pelo fato de o professor não se comunicar com os alunos, mas “fazer comunicados”, o elemento “ação”, que torna a aprendizagem significativa para o aprendiz, está ausente no processo. O autor também salienta a importância da valorização da experiência de vida, reflexões, compreensões e contextos dos estudantes no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, vários princípios da educação integral proposta por Yus, enquanto educação necessária para o século XXI também aproximam-se dos desígnios de Anísio Teixeira, já abordados neste capítulo, como:

- A educação para um futuro imprevisível em que os alunos sejam capazes de “aprender o que eles precisam no momento em que precisarem”, ou seja, que “aprendam a aprender”;
- A criança como centro do processo educativo;
- O reconhecimento da natureza multidimensional da experiência humana com o respeito às necessidades emocionais, psicológicas, físicas e cognitivas do aluno, as quais Yus (2002, p. 40) acrescenta as necessidades espirituais;
- A afirmação de que a aprendizagem é um processo que se desenvolve do interior para o exterior da pessoa (YUS, 2002, p. 40);
- A educação como fenômeno individual e social (aprendizagem cooperativa);
- O processo ensino-aprendizagem flexível, em que o aluno tenha voz ativa na escolha de conteúdos e metodologias;
- A assunção de que o conhecimento pode ser encontrado em muitos outros lugares além dos livros didáticos e explicações do professor;
- A importância de um currículo escolar que alimente os interesses dos alunos;
- A escola vista como sistema vivo, com tomada de decisões de natureza participativa e democrática, entre outros.

Segundo Arroyo (1988, p. 9), o mundo do trabalho e o convívio familiar e social estão empobrecendo-se enquanto experiências sociais e culturais, pois estão submetidos à lógica mercantil capitalista. Para o autor, em se tratando de experiência de escola pública de tempo integral, de educação para os filhos da classe trabalhadora, é preciso refletir sobre como o tempo ampliado de escola

poderia contribuir para o fortalecimento político-cultural dos trabalhadores num projeto de classe. Não apenas no sentido de torná-los mais sabidos na lógica mercantil, para sobreviver e ultrapassar mais facilmente obstáculos, ou para encontrar saída nos becos sem saída, [...] mas como um maior tempo de escola poderia contribuir no domínio da lógica real que regula a sociedade, a história, os processos de produção e, sobretudo os mecanismos de sua transformação. (ARROYO, 1988, p. 10).

Um projeto de educação integral, segundo Arroyo (2012, p. 44), precisa articular “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”.

Arroyo (2012, p. 36) alerta ainda sobre a forma com que olhamos os alunos da escola pública brasileira. Para ele a consolidação de uma educação integral de qualidade passa pelo crivo da mudança do olhar preconceituoso em relação aos alunos e pela garantia de tempos e espaços dignos para aprender e viver. Isto é relação humana. É restaurar as rupturas causadas, como já mencionado, pela ordem mecanicista e excludente da sociedade na atualidade.

De acordo com Isa Maria Rosa Guará (2006, p. 16-18) a educação integral pode ser concebida sob três perspectivas: a perspectiva da formação integral, a perspectiva do tempo integral e a perspectiva da integração de saberes.

Na perspectiva da formação integral, a autora aborda, em convergência com os demais autores citados neste trabalho, a ideia filosófica de pessoa integral como ser multidimensional.

[...] a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive. Assim a educação integral deve ter objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano. Ao colocar o desenvolvimento humano como horizonte, aponta para a necessidade de realização das potencialidades de cada indivíduo, para que ele possa evoluir plenamente com a conjugação de suas capacidades conectando as diversas dimensões do sujeito (cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica). (GUARÁ, 2006, p. 16).

Segundo a autora, nessa perspectiva humanística, abre-se também a possibilidade do próprio educador desenvolver-se plenamente, ampliando o significado de sua ação educativa para além de uma atividade de transmissão de informações: uma prática pedagógica compreensiva da integralidade do ser humano. A dialogicidade permeia essa prática educativa

e pode ser encontrada em projetos de educação fundamentados em princípios éticos e humanistas (GUARÁ, 2006, p. 16).

Na perspectiva do tempo integral a autora corrobora com o consenso de que a atual carga horária praticada nas escolas públicas é insuficiente para o desenvolvimento de uma educação que forme crianças e jovens do século XXI. Além disso, reitera que as mudanças ocorridas na sociedade e por consequência na família, vem ampliando as funções da escola.

De acordo com Guará (2006, p. 18), as escolas privadas brasileiras vem ampliando o tempo escolar gradativamente, proporcionando aos filhos das classes média e alta uma educação de melhor qualidade, de mais horas e, obviamente, de maior custo. Essas crianças têm a oportunidade de participar de aulas de música, de esportes etc. Para a autora, cujo pensamento converge com o ideário de Anísio Teixeira, a extensão do horário nas escolas públicas também deve ser uma realidade para que as crianças das classes sociais menos favorecidas tenham os mesmos direitos de uma educação mais completa, tal como aquelas mais abastadas.

Do ponto de vista da educação integral enquanto integração de saberes, Guará (2006, p.17) destaca o ensino por projetos, que permite que “as vivências e a ação pedagógica [...] leve a uma integração dos conhecimentos e saberes tanto da esfera acadêmica quanto da vida social”. Nessa perspectiva, que valoriza a imaginação e a criatividade, o professor também precisa ter uma postura que o mantém em “estado-de-aprender” e a escola, por sua vez, não pode ficar fechada, isolada. É preciso fazer uma “interlocução com outras instituições socializadoras e educadoras, como a família, a igreja, as bibliotecas, os museus, os clubes esportivos, as organizações sociais e outros tantos espaços de aprendizagem que a cidade oferece” (GUARÁ, 2006, p. 17).

A breve contextualização histórica da educação integral explanada neste capítulo, desde a Convenção Francesa, passando pelo movimento da Escola Nova, a democratização da escola pública brasileira, a defesa da educação integral para todos por Anísio Teixeira, teve como objetivo possibilitar um suporte para a compreensão dos conceitos de educação integral de Anísio Teixeira e Paulo Freire, aqui abordados. Esses conceitos retratam a noção de educação integral a que me filio. Uma educação integral que possibilite ao aluno uma atitude crítica e inteligente em situações reais de aprendizagem, não apenas teóricas, mas práticas; que persiga o desenvolvimento da criança em suas múltiplas dimensões: cognitiva, física, moral, ética, estética e social; que a escola seja esse espaço-tempo de vida, de prazer, de diálogo, de responsabilidade, de coerência entre o que se ensina e o que se faz; que seja

problematizadora possibilitando uma forma autêntica de pensar; que valorize o conhecimento de mundo dos alunos e os desafie para o querer “ser mais”, conforme Freire (2005).

Durante o desenvolvimento da educação integral no Brasil, podemos destacar diversas experiências que investiram recursos públicos em construções de prédios planejados especificamente para as necessidades de cada proposta tendo a escola como lócus do processo educativo. Outras propuseram parcerias com a comunidade local na utilização de espaços já existentes, que se tornaram educativos, na perspectiva do Programa Cidades Educadoras concebido na Declaração de Barcelona de 1990.

No próximo capítulo apresentarei algumas destas experiências e abordarei as principais diretrizes e dados do Programa Mais Educação, contexto da pesquisa realizada em Sinop-MT.

2. EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

“Não é mais possível pensar a educação como um momento prefixado na vida de cada pessoa: é necessário admiti-la como um processo dinâmico que acompanha os indivíduos por toda a vida, sendo impossível concebê-la dissociada de seu contexto cultural.”
(RIBEIRO, 1986, p. 133)

Muito se tem falado em educação integral no Brasil nos últimos anos. O tema tem alcançado lugar de destaque em agendas de instituições educacionais, científicas e políticas. Dirigentes, educadores e pais de alunos, em diversos lugares do país, discutem a ideia da necessidade de uma educação pública mais completa, sobretudo às classes populares.

Este início de século, marcado por tais debates, pode ser considerado um novo estágio da educação brasileira. Pode parecer exagero, mas há quem faça uma analogia deste momento ao movimento escolanovista que provocou uma verdadeira ruptura paradigmática em sistemas educacionais no início do século passado.

As atuais políticas educacionais contemporâneas, além de tentativas de respostas públicas às pressões das famílias populares na reivindicação a um “justo e digno viver da infância” como afirma Arroyo (2012, p. 35), podem ser consideradas tributárias de diversas

ideias e experiências de educação integral, desenvolvidas principalmente, durante o século XX. O projeto de Escolas-Parque, por exemplo, idealizado por Anísio Teixeira, resultou na criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em 1950, em Salvador (BA) e no Plano de Educação de Brasília (DF) na década de 1960. O projeto também foi inspirador para a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Rio de Janeiro, nas décadas de 1980/1990, por Darcy Ribeiro.

Segundo Moll (2012, p. 129), essas políticas transcendiam à ideia de apenas aumentar a carga horária escolar. Continham uma proposta de integralidade compreendendo uma formação que abarcava “o campo das ciências, das artes, da cultura, do mundo do trabalho, por meio do desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, político, moral” com o propósito de “incidir na superação das desigualdades sociais mantidas, senão reforçadas, pela cultura escolar”.

Para o alcance dos objetivos, cada proposta combinava suas necessidades pedagógicas com projetos arquitetônicos específicos. As amplas estruturas possuíam: salas de aula, biblioteca, ginásio de esportes, espaço para aulas de dança, teatro, música, refeitórios, cozinhas, dependências administrativas e outros espaços para comportar o número de alunos e permitir o desenvolvimento de uma proposta educacional em uma perspectiva integral.

Outras políticas públicas, que também significaram grandes investimentos em estrutura física para o funcionamento de educação integral, foram: os Centros de Educação Integral – CEIs, em Curitiba/PR (a partir de 1987) e os Centros Integrados de Atendimento à Criança e ao Adolescente – CIACs (1995). Estes últimos, porém, apresentavam uma proposta com um caráter mais assistencial que educativo.

Em outra perspectiva, o Programa Cidade Educadora expresso na “Declaração de Barcelona” de 1990, direcionou ações em vários municípios brasileiros como em Porto Alegre, em Apucarana (PR), em Nova Iguaçu (RJ) com o Programa Bairro-Escola e outras iniciativas³⁷ que não fizeram investimentos tão vultosos em infraestrutura. Apostaram em parcerias com igrejas, sindicatos, ONGs e comunidades locais, na utilização de espaços já existentes tornando-os educativos.

Este capítulo tratará de algumas dessas experiências, com breves relatos das principais propostas em termos de concepção, filosofia, contexto político, localização, funcionamento, prós e contras, e outras informações obtidas com auxílio da literatura existente, como

³⁷ São experiências também importantes, mas que não serão detalhadas neste trabalho: o Programa de Formação Integral da Criança PROFIC, em São Paulo, o Programa Tempo de Criança no Estado do Paraná, o Programa Piá em Curitiba (PR) e o Programa Escola Integrada em Belo Horizonte (MG).

publicações de resultados de pesquisas em livros, periódicos, revistas científicas e sites oficiais do governo.

Toda esta abordagem tem a intenção de situar na contemporaneidade, experiências prenas de elementos que contribuíram para a formulação do Programa Mais Educação, instituído pelo Governo Federal em 2007.

A segunda parte deste capítulo versará sobre os pressupostos do referido Programa, sua legislação, diretrizes, expansão e operacionalização nas esferas federal, estadual e municipal. Nestas últimas, enfocarei o Estado de Mato Grosso com especificidade ao município de Sinop, particularmente em relação à sua rede municipal de ensino, a partir de 2010, por consistir o contexto no qual se encontra a escola pública em que realizei a presente pesquisa.

2.1 As Escolas-Parque de Salvador (BA) e Brasília (DF)

Em 1950, na gestão do governador baiano Otávio Mangabeira, Anísio Teixeira, então Secretário de Estado de Educação e Saúde da Bahia, inaugurou, no bairro da Caixa d'água, região do bairro da Liberdade em Salvador, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), inicialmente denominado Centro de Educação Popular Carneiro Ribeiro.

O Centro era uma tentativa de solução ao problema da minimização do tempo e da qualidade da escola pública, causada pela expansão da educação às classes populares sem os devidos investimentos, e de oferta de oportunidade social a crianças abandonadas pela família.

Como exposto no capítulo anterior, a partir das décadas de 1920 e 1930, para atender mais alunos, a escola pública havia reduzido o currículo e o tempo escolar, fragmentando o dia letivo em turnos de quatro e até de três horas. Esta situação de superlotação também contribuía para a escola encontrar motivos para excluir os alunos por meio de diversas exigências que implicavam questões de ordem financeira, como padronização de uniformes e calçados que deveriam ser adquiridos pelos pais.

Para Anísio Teixeira, era preciso que a educação, independentemente da classe social a que o aluno pertencesse, tivesse qualidade. E para isso, a escola pública, escola do povo, não poderia ser uma escola simplista, reprodutora. Esta escola deveria acolher a criança e dar-lhe as condições necessárias para seu pleno desenvolvimento, posto que sua família não tivesse

meios para fazê-lo. Para isso necessitava destinar mais tempo ao ensino e funcionar com uma estrutura condizente para manter sua qualidade.

Por isso mesmo a escola já não poderia ser a escola predominantemente de instrução de antigamente, mas fazer as vezes da casa, da família, da classe social e por fim da escola, propriamente dita, oferecendo à criança oportunidades completas de vida, compreendendo atividades de estudos, de trabalho, de vida social, e de recreação e jogos. Para esta escola, precisava-se, assim, de um novo currículo, um novo programa e um novo professor. A escola popular para uma sociedade subdesenvolvida e com acentuada estratificação social, longe de poder ser mais simples, faz-se a mais completa e a mais difícil das escolas. (TEIXEIRA, 2007, p. 165).

O CECR foi um modelo para a expansão das matrículas e ampliação das oportunidades educacionais. O dia letivo era de oito horas. Iniciava às sete horas e trinta minutos e terminava às dezesseis horas e trinta minutos. Era dividido em dois setores: um de instrução, que era destinado ao ensino das letras, ciências físicas e sociais e outro de educação, que compreendia atividades de trabalho, educação física, atividades sociais e artísticas. As atividades de instrução eram realizadas em um espaço chamado escola-classe e as de educação em outro, chamado escola-parque.

De acordo com Nunes (2000, p. 16), as práticas escolares na escola-parque estavam também organizadas em setores: no setor de trabalho os alunos recebiam aulas de artes aplicadas, industriais e plásticas; no setor recreativo havia jogos, recreação e ginástica; no setor artístico, aulas de teatro, música e dança; no setor de extensão cultural e biblioteca havia espaço para leitura, estudo e pesquisa e no setor socializante os alunos participavam de atividades relacionadas a grêmios estudantis, jornal, radioescola, além de banco e loja.

As escolas-parque representavam, para Anísio Teixeira, a oportunidade de os alunos desenvolverem-se em suas múltiplas dimensões. Era o espaço-tempo em que realizariam experiências culturais, esportivas, artísticas e de socialização, importantes para a vivência e o aprendizado da democracia, afinal Anísio era defensor das ideias deweyanas e asseverava que a aprendizagem ocorria, como já mencionado, pela reconstrução da experiência. As escolas-parque possibilitavam a concretização das teorias as quais era tributário.

Segundo Teixeira (2007a, p.165), para tornar mais econômico, foi projetado um conjunto de quatro escolas-classe e uma escola-parque para cada quatro mil alunos. Em cada escola-classe eram atendidos mil alunos (quinhentos pela manhã e quinhentos à tarde) e na escola-parque atendiam-se dois mil alunos em cada turno.

A construção necessária para atendimento dessa quantidade de alunos passava de vinte mil metros quadrados e, para funcionar, necessitava de pelo menos duzentos profissionais.

Com o fornecimento de lanche, almoço, uniforme e materiais, o custo e a manutenção do CECR tornavam-se elevados (TEIXEIRA, 2007a, p. 170). Por isso a edificação de tamanho porte, projetada pelo arquiteto Diógenes Rebouças, se deu em duas etapas: primeiro funcionou as escolas-classe, os pavilhões de trabalho, educação física e teatro ao ar livre. Posteriormente a estrutura foi completada com a biblioteca, o anfiteatro, o pavilhão de atividades sociais e dormitórios para duzentas crianças propriamente abandonadas e que necessitavam de assistência de moradia e alimentação (TEIXEIRA, 2007a, p. 167).

Ousado para a época, os custos chamaram a atenção, principalmente dos opositores políticos, provocando objeções. Em um momento em que o país ainda se recuperava dos elevados gastos com a defesa nacional, por conta da Segunda Guerra Mundial, finalizada em 1945, Anísio justificou, no discurso de inauguração do Centro, o alto valor investido na obra, afirmando ser “custoso e caro porque são custosos e caros os objetivos a que visa”. E completou: “Não se pode fazer educação barata como não se pode fazer guerra barata. Se é nossa defesa que estamos construindo, o seu preço nunca será demasiado caro, pois não há preço para a sobrevivência.” (TEIXEIRA, 2007a, p. 178).

Anísio intencionava que essa escola se tornasse uma “comunidade socialmente integrada” para que a criança vivesse na comunidade escolar tudo aquilo que futuramente vivenciaria na vida adulta como “cidadão útil, inteligente, responsável e feliz” (TEIXEIRA, 2007a, p. 167).

O conjunto também previa a formação de professores como um “centro de treinamento do magistério”, recrutando professores normalistas para atuarem nas escolas-classe e outros professores para as atividades diversificadas da escola-parque. Estes últimos recebiam treinamento especial por meio dos cursos de formação organizados pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) (TEIXEIRA, 2007a, p. 167).

Com a aprovação do Plano Nacional de Educação de 1962³⁸, em cujas metas constavam a oferta de educação integral, Anísio Teixeira propôs a construção de Centros de Educação Popular, como o de Salvador, em todo território nacional. As capitais teriam centros maiores, mais completos, com capacidade para cerca de três mil alunos. As cidades com população de dois a cinco mil habitantes teriam escolas primárias, escolas-parque e ginásios. Em localidades menores, os Centros ofereceriam educação até a quarta série, com biblioteca,

³⁸ Na época em que foi diretor do INEP, Anísio Teixeira participou como relator do Plano Nacional de Educação (1962). O Plano estabelecia, dentre outras metas: ofertar dia letivo completo pelo menos às duas últimas séries do curso primário com a inclusão de oficinas de artes industriais no ensino, estender para seis horas o dia letivo do ensino médio e contar com pelo menos 30% de professores e alunos do ensino superior em regime integral. (TEIXEIRA, 2007a, p.136)

sala de reuniões e centro social. Vilarejos de menos de quinhentos habitantes também teriam seu Centro de Educação, com capacidade de atendimento menor, porém com biblioteca e uma agência postal de correio, telefone e telégrafo. Haveria uma interligação entre os Centros de todas as cidades e os das capitais por um sistema de bolsas de estudo (TEIXEIRA, 2007a, p. 154). A ideia era implantar pelo menos quarenta Centros como o CECR de Salvador em vinte e duas capitais, com recursos, se não próprios, obtidos por meio de projetos e convênios junto à organizações internacionais.

Apesar de o projeto de expansão dos Centros não se disseminar pelo território nacional, pois foi abortado pelo Golpe Militar de 1964, o CECR continuou funcionando em tempo integral e influenciou outras iniciativas nas décadas seguintes, as quais apresentarei mais adiante.

Em 2002, em uma ação de revitalização e ressignificação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, além das Escolas-classe I, II, III e IV, foi incorporado o Colégio Estadual Álvaro Augusto da Silva ao programa de educação integral. Segundo o site³⁹ do CECR, após mais de sessenta anos, o Centro ainda oferece dia letivo inteiro em atividades divididas em dois períodos: um turno seguindo a matriz curricular do núcleo comum e diversificada, nas Escolas-Classe e no Colégio Álvaro Augusto da Silva; e, em turno oposto, atividades da parte diversificada do currículo, através de Núcleos na Escola-Parque: Núcleo de Informação, Comunicação e Conhecimento; Núcleo de Pluralidade Artística; Núcleo de Pluralidade Esportiva; Núcleo de Artes Visuais; Núcleo de Jardinagem; Núcleo de Alimentação; e Núcleo de Projetos Especiais.

Baseadas no modelo de Salvador foram implantadas, ainda na década de 1960, escolas-classe e escolas-parque em Brasília (DF). Como a cidade é organizada em quadras, foi feita uma estimativa, durante sua construção, do número de habitantes que residiriam em cada quadra e realizado um cálculo do número necessário de vagas em cada escola-classe e escola-parque.

Na época, para cada quadra da capital brasileira, onde morariam cerca de dois mil e quinhentos a três mil moradores, ficou estabelecida a construção de um jardim de infância com capacidade para cento e sessenta crianças e uma escola-classe para atender quatrocentos alunos. A cada quatro quadras foi construída uma escola-parque para atender dois mil alunos. Esse conjunto de locais deveria funcionar de forma integrada para atender à proposta. (TEIXEIRA, 2007a, p. 169)

³⁹ Disponível em: www.escolaparquesalvador.com.br/?page_id=32

Mesmo com planejamento, o crescimento das matrículas, em Brasília, começou a pôr em risco a qualidade do programa e a pressionar a instauração da escola de tempo parcial. Anísio Teixeira asseverava que para a manutenção do programa de educação integral eram necessários consideráveis investimentos financeiros. Segundo ele, assim como nas nações desenvolvidas os alunos precisam de educação de qualidade, nas nações subdesenvolvidas essa necessidade não é menor para a ascensão cultural de suas massas.

Consciente das dificuldades para o convencimento das elites para o investimento de recursos públicos na educação e da necessidade de enfrentamento a essas elites, acentuava:

Para que a ideia se realize será necessário amadurecer o sentimento de que a justiça social somente será efetiva, num regime livre, com igualdade de oportunidades educativas, e que esta somente se há de concretizar com uma escola que ofereça ao pobre ou ao rico uma educação que os ponha no mesmo nível ante as perspectivas da vida. (TEIXEIRA, 2007a, p. 171).

Tanto na proposta pedagógica, quanto na estrutura física, estes projetos, considerando a tecnologia e descobertas pedagógicas da época, eram bastante consistentes, a ponto de serem considerados “modelos para o Brasil”, contudo, não se espalharam pelo país como idealizado.

O percurso histórico-político brasileiro denuncia que não foram poucos os projetos educacionais interrompidos, que, por motivos de ordem político-partidária e até pessoais, não tiveram prioridade nos investimentos financeiros.

2.2 Os Centros Integrados de Educação Popular no Rio de Janeiro (RJ)

Comungando com Anísio Teixeira em vários pontos de vista, o antropólogo, político e professor Darcy Ribeiro (1922-1997) protagonizou uma importante experiência de educação integral, no estado do Rio de Janeiro, nas décadas de 1980 e 1990 – a implantação dos Centros Integrados de Educação Pública, os CIEPs.

Darcy Ribeiro, mineiro de Montes Claros, estudou Antropologia na Escola de Sociologia e Política da Universidade de São Paulo (USP). Ao terminar o curso, em 1946, trabalhou como etnólogo no Serviço de Proteção ao Índio, época em que viveu por aproximadamente dez anos junto a populações indígenas, no interior da Amazônia. Darcy não via os índios como meros objetos de estudo, importava-se com eles e envolvia-se com o drama vivido por eles (XAVIER, 2011).

Por volta de 1955, após conhecer Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro passou a interessar-se mais pela educação pública, sendo grande colaborador na implantação das Escolas-Parque em Brasília. Teve ampla atuação no processo de tramitação da Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional no período de 1948 a 1961. Foi presidente da Comissão que projetou a Universidade de Brasília (UnB), diretor do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, Ministro da Educação (1962-1963) e Chefe da Casa Civil da Presidência da República no governo de João Goulart (1963-1964). Com o golpe militar, foi exilado no Uruguai onde atuou como professor e fundador de várias universidades, regressou ao Brasil em 1968, mas exilou-se novamente, desta feita, no Chile, onde foi assessor do presidente Salvador Allende (RIBEIRO, 2002, p. 23). Em 1972, Darcy exilou-se no Peru, retornando definitivamente ao Brasil somente em 1976 (GOMES, 2010, p. 133-134).

No período de 1983 a 1986, Darcy Ribeiro foi vice-governador do estado do Rio de Janeiro, na primeira gestão de Leonel de Moura Brizolla.

Leonel Brizolla governou o Rio de Janeiro em dois períodos: 1983-1986 e 1991-1994. No segundo mandato, Darcy Ribeiro havia sido eleito senador da república pelo Rio de Janeiro e Brizolla governou o estado ao lado de Nilo Batista.

Ao lado de Brizolla, além de vice-governador, Darcy também atuava como Secretário de Ciência e Cultura e chanceler da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, período em que trabalhou ativamente na implantação dos CIEPs.

Nos dois períodos governados por Brizolla, foram construídos e postos em funcionamento quinhentos e seis CIEPs. Após construídos, os mesmos eram entregues às secretarias estaduais ou municipais de educação. Com o passar do tempo, vários CIEPs mudaram de dependência administrativa.

A proposta pedagógica dos CIEPs se desenvolveu no âmbito do Primeiro Programa Especial de Educação – I PEE⁴⁰. Tal Programa foi o resultado do conhecido Encontro de Mendes, um anticongresso em que os professores do Rio de Janeiro se reuniram com as autoridades do governo para debater os problemas da educação pública, sob a coordenação geral de Darcy Ribeiro. Várias teses foram discutidas: a escola pública é antipopular; o problema não reside nas proporções da máquina educacional, mas no caráter deformado de seu crescimento; a jornada escolar de duas horas e meia a três horas é insuficiente para uma educação de qualidade; entre outras (RIBEIRO, 1986, p. 32-33).

⁴⁰ O I PEE refere-se ao primeiro mandato de Brizolla (com Darcy). O II PEE corresponde ao segundo mandato (Brizolla e Nilo Batista), em que também houve a participação de Darcy Ribeiro.

O I PEE concebia a cultura como fator de integração em uma visão interdisciplinar. Não a cultura burguesa, mas a cultura originária das classes populares. Nesse sentido, a tarefa primordial do CIEP, segundo Ribeiro (1986, p. 48), era “inserir a criança no domínio do código culto, mas valorizando a *vivência* e a *bagagem* de cada uma delas” (grifos do autor). E asseverava: “A escola deve servir de ponte entre os conhecimentos práticos já adquiridos pelo aluno e o conhecimento formal exigido pela sociedade letrada.”

A proposta pedagógica dos CIEPs buscava engendrar o comprometimento com a realidade do aluno na intenção de transformá-la. Era fundamentada em sete eixos: 1º) Vontade política: valorização do aluno e resgate de sua autoestima, respeitando a diversidade de culturas; 2º) Linguagem/alfabetização: adoção do conceito de múltiplas linguagens (dos sentidos, do corpo, das artes) considerando a criança alfabetizada como aquela que, “ao ler, compreenda tudo o que compreenderia como se lhe fosse falado e que, ao escrever, consiga comunicar tudo o que pensa” (FARIA, 1991, p. 47); 3º) Integração educação/cultura: trabalho realizado por “Animadores Culturais” visando “recuperar o papel político e social da escola, no contexto de uma relação mais ampla com a comunidade” (FARIA, 1991, p. 53); 4º) Democratização das relações de poder dentro da escola, no sentido de não apenas “ouvir” a comunidade, mas almejar uma participação, com decisão, para governar juntos; 5º) Avaliação: vista como instrumento para aperfeiçoamento do trabalho pedagógico, em um processo participativo onde professor e aluno se avaliam; 6º) Essencialização dos conteúdos/interdisciplinaridade: o trabalho de cada professor integra, complementa e reforça o dos demais tendo como elo integrador a língua materna, para a formação da consciência crítica; e 7º) Treinamento permanente de professores: concebido como um espaço constante de discussão coletiva em sistema de formação de multiplicadores de conhecimento (FARIA, 1991, p. 61).

Em relação aos profissionais que atuavam nos CIEPs, a proposta considerava como responsáveis pela educação não apenas os professores, mas as zeladoras, merendeiras e vigias. Todos deveriam ser qualificados, pois todos eram colaboradores no processo educativo. (RIBEIRO, 1986, p. 48).

Semelhantemente às Escolas-Parque, que foram concebidas sob forte influência do movimento da Escola Nova, os CIEPs tinham sua pedagogia fundamentada nas teorias experimentalistas de Dewey, uma vez que, Darcy Ribeiro “bebia das mesmas fontes” de Anísio Teixeira. Os estudos de Vigostky, Piaget, Emília Ferrero e as ideias socialistas de Antonio Gramsci também alicerçavam sua proposta (CARLINI, 2012, p. 441; FARIA, 1991,

p.50). Alvo de muitas críticas, esse conjunto de teorias foi considerado por estudiosos, a exemplo de Cunha (1995, p. 142), como uma justaposição confusa, resultante da junção de propostas de trabalho das diversas áreas do currículo com difícil articulação entre si. Mas, de acordo com Faria (1991, p. 36), a construção da proposta foi coletiva, contando com uma ampla participação dos profissionais da área, e passou por duas fases: a primeira, de planejamento e discussão que ocorreu entre os anos de 1983 e 1985 e a segunda, fase de implantação, nos anos de 1985 a 1988. Segundo a autora, as críticas tinham a visão reducionista de opositores que não conheciam a proposta a fundo (FARIA, 1991, p. 65).

O II PEE tinha um Conselho Pedagógico e outro Diretor. O Primeiro funcionava como órgão normativo, formado por vinte e quatro educadores, dentre eles: Paulo Freire, Pedro Demo e Lúcia Veloso Maurício. O segundo atuava na condução executiva, composto por vários profissionais e presidido *ad honorem* pelo Senador Darcy Ribeiro (RIBEIRO, 2002, p. 70).

Entremeio às preocupações pedagógicas, havia o viés assistencial de garantir proteção, higiene, alimentação e assistência médico-odontológica a crianças e jovens para que tivessem condições de aprendizagem. Na visão de Darcy Ribeiro, “Paternalismo? Não: política realista, exercida por quem não deseja ver a educação das classes populares reduzida a mera falácia ou, o que é pior, a educação nenhuma” (RIBEIRO, 2002, p. 52).

Aos que se encontravam em situação de risco, era oferecido o Projeto Alunos Residentes, que recebiam abrigo em residências construídas nos próprios CIEPs. Tais residências eram administradas por um “casal social” fornecido e treinado pela Polícia Militar e Corpo de Bombeiros que cuidavam de quinze a vinte e quatro menores em cada CIEP.

Segundo pesquisa realizada por Sant’anna (2012, p. 471), o Projeto Alunos Residentes geralmente era articulado com Ministério Público, Juizado da Infância e Juventude, Conselho Tutelar, e Secretarias Municipais. Os alunos permaneciam durante a semana no CIEP, período em que podiam receber visitas da mãe, podendo, nos finais de semana sair para visitar a família. Mas, como muitos estavam na residência do CIEP justamente pelo fato de não terem uma família que os assistissem, o atendimento na residência assumia “características de internação”. Ainda assim, o Projeto era uma tentativa de inserção social e mudança do destino das crianças fadadas à marginalização pela própria sociedade.

O Projeto Alunos Residentes pode ser identificado como mais um aspecto da proposta de Darcy, em alinhamento com as ideias de Anísio Teixeira, quando da implantação do centro Educacional Carneiro Ribeiro, que reservava cinco por cento das vagas para alunos

residentes, no intuito de oferecer condições dignas de moradia e alimentação aos órfãos ou mais pobres. Anísio afirmava que tais crianças não deveriam “sentir-se segregadas, mas elevadas à categoria de hospedeiras das demais crianças” (TEIXEIRA, 2007a, p. 167).

Ao elaborar o projeto arquitetônico dos CIEPs, Oscar Niemayer, levou em consideração as necessidades pedagógicas e assistenciais do programa. Um pouco diferente das Escolas-Parque, sua estrutura se concentrava em um único complexo de três pavilhões com espaços destinados para atender mil alunos. O pavilhão principal, com três andares, além de conter as salas de aula, era destinado a atividades de administração, com cozinha, refeitório, centro de assistência médica e dentária. No segundo pavilhão havia o ginásio coberto com quadra de esporte, arquibancada e vestiários. Este também era chamado de Salão Polivalente, pelo fato de ser utilizado para atividades culturais como: teatro, shows, festas etc. No terceiro pavilhão havia a biblioteca e a casa dos alunos residentes.

A imponência dos prédios, construídos em locais de grande visibilidade, gerou críticas dos opositores do governo, afirmando serem *outdoors* com a “finalidade óbvia de fazer propaganda político-eleitoral” (BRANDÃO, 1989, *apud* CUNHA, 1995, p. 148). Algumas críticas também indicavam desperdício de dinheiro na construção de prédios destinados à educação pública e sua manutenção. Segundo Faria (1991, p. 63) uma diretora do Núcleo de Educação e Cultura do Estado, ao ler um relatório elaborado por uma diretora de um CIEP acerca do funcionamento do prédio, materiais utilizados, etc. expressou o comentário: “É muito dinheiro para pobre”.

Do ponto de vista de Darcy Ribeiro, os CIEPs nada tinham de extraordinário se comparados às milhares de escolas públicas de países desenvolvidos que entendiam a educação como prioridade. Político de esquerda, Darcy Ribeiro afirmava que os problemas da educação brasileira não teriam solução enquanto

continuarmos trotando pelos mesmos caminhos direitistas, indiferentes à educação popular e ao progresso do País. É indispensável para o Brasil, como foi para todos os povos que deram certo realizando suas potencialidades, empreender um grande esforço nacional no sentido de alcançar algumas metas mínimas no campo da educação popular. (RIBEIRO, 1995, p. 12).

A proposta original de atendimento estabelecia que os alunos entrassem às oito horas da manhã e saíssem às cinco da tarde, alimentados e banhados. À noite, o “Brizolão”, nome como o CIEP ficou conhecido popularmente, atendia quatrocentos jovens de quatorze a vinte anos, analfabetos ou que não haviam concluído o ensino fundamental (na época, o 1º grau).

As pesquisadoras Ana Maria Cavaliere e Lígia Martha Coelho realizaram, no ano de 2001, um estudo sobre a situação dos CIEPs após quinze anos de funcionamento. Segundo as autoras, a pesquisa apontou que, da proposta original, os Centros trilharam diferentes caminhos e muitas mudanças puderam ser observadas. A municipalização de diversas unidades e a mudança de governo, que não deu continuidade ao programa, contribuíram para o desvirtuamento do objetivo inicial. A concepção de cinco anos de escolarização (classe de alfabetização até a 4ª série) sem reprovação, o chamado bloco único, que não agradava a população, atingia toda a rede estadual, mas as críticas eram direcionadas aos CIEPs. Nesse contexto, os CIEPs passaram a ser vistos pela população como escolas fracas e desorganizadas (CAVALIERE e COELHO, 2003, p. 152).

O horário integral, apesar de bem aceito pela comunidade, passou a ficar inviável em parte da rede, devido a falta de professores, funcionários e manutenção física, principalmente em regiões de difícil acesso, que não receberam dos governos posteriores a atenção e investimentos necessários. Outro fator responsável pelo retorno ao funcionamento em turnos em diversos CIEPs da rede estadual, segundo as pesquisadoras, foi a diversificação de atuação em relação aos níveis de ensino. Os Centros, planejados para atender especificamente as séries iniciais do ensino fundamental, passaram a atender concomitantemente o Ensino Médio. Essa adequação foi impelida a partir da Lei 9.394/96, Art. 10, quando os Estados passaram a priorizar o Ensino Médio, mas continuaram ofertando o ensino fundamental em colaboração com os municípios, que passaram a priorizar a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental.

As pesquisadoras afirmam que, em alguns casos, se perdeu a concepção de tempo integral, apesar do trabalho de boa qualidade.

Essa diversificação de níveis de ensino tornou mais complexo o projeto inicial e, concretamente, ocasionou alguns problemas. Entre os mais sérios estavam a própria natureza e concepção do tempo integral para alunos cuja faixa etária exigia, por vezes, atividades inexistentes nas escolas; a adaptação desses jovens ao horário integral, bem como dos professores, licenciados em áreas diversas e, conseqüentemente, acostumados ao trabalho fragmentado em mais de uma escola. (CAVALIERE e COELHO, 2003, p. 165).

Os estudos mostram ainda que houve uma queda acentuada das atividades diversificadas e um aumento de atividades isoladas baseadas no improviso e na instabilidade. Por “atividades isoladas” entende-se aquelas desenvolvidas pontualmente em parceria com a comunidade, com trabalho voluntário, sem, no entanto, apresentar uma articulação muito coesa com o currículo escolar. Cavaliere e Coelho (2003, p. 161) citam alguns exemplos

dessas atividades: “cultura oriental”, artesanato, ginástica para a comunidade, horta, informática, xadrez etc.

Nesse sentido, as autoras falam em “empobrecimento do trabalho pedagógico”, e asseveram que “a efetivação do horário integral é inteiramente dependente da existência dessas atividades (diversificadas, não isoladas), a não ser que se imagine o tempo integral como mera duplicação da escola de horário parcial” (CAVALIERI e COELHO, 2003, p. 160).

Apesar da “padronização” inicial da concepção de educação integral expressa na proposta dos CIEPs, houve, no decorrer do tempo, a formação de identidades institucionais próprias, que contribuíram para a “perda” das características originais.

Não há dúvidas de que os CIEPs inspiraram muitas outras iniciativas de educação integral nas décadas de 1980 e 1990, época em que o país passava por um processo de redemocratização.

Hoje, o estado do Rio de Janeiro, conta com outras diversas propostas de educação integral, quer seja em CIEPs, quer seja em escolas que não foram construídas com tal perspectiva. Um exemplo dessa diversidade é o Projeto Bairro Escola no município de Nova Iguaçu, desenvolvido em parceria com uma organização não governamental, ONG Cidade Escola Aprendiz e comunidade circunvizinha, do qual tratarei mais adiante.

2.3 Os Centros de Educação Integral de Curitiba (PR)

Na capital paranaense, a educação em tempo integral pode ser encontrada em sua história desde a década de 1960 com iniciativas pontuais. Nas décadas de 1980 e 1990 tal perspectiva se expandiu, principalmente com a implantação das Escolas de Tempo Integral (ETIs) e, mais tarde, com os Centros de Educação Integral – os CEIs.

De acordo com um estudo de caso realizado em 1994 por Candido Alberto Gomes e Renzo Dini, em 1987 a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba construiu oito escolas para funcionamento de educação integral. Com uma proposta curricular fundamentada em bases construtivistas, as escolas ofereciam aos alunos, no mesmo prédio, quatro horas de ensino regular e quatro horas de oficinas, aulas em laboratório de ciências, matemática etc. Em 1990, tomou posse, novo prefeito, de outro partido. “As escolas, embora parcialmente modificadas, foram mantidas como uma “experiência à parte” de escolarização em tempo

integral. Entretanto, sem incentivos e com a saída do pessoal inicialmente treinado, ocorreu uma regressão ao ensino tradicional” (GOMES e DINI, 1994, p. 27).

A partir de 1991 foram implantados os Centros de Educação Integral (CEIs), momento em que se verificou maior expansão da educação integral no município. Segundo os pesquisadores, a intenção do governo era

optar pela qualidade, inserindo no ensino fundamental uma proposta pedagógica voltada para o interesse e necessidade dos alunos, que contemplasse, além dos conteúdos programáticos convencionais, elementos das múltiplas culturas da sociedade contemporânea: corporal, artística, ecológica, informática, multimídia e outras. (GOMES e DINI, 1994, p. 9).

A proposta pedagógica fazia uma distinção entre educação e instrução, pretendendo “extrapolar a mera ‘reprodução’ do modelo social vigente” por meio da “formação do cidadão como sujeito de direitos e deveres, tendo a educação como instrumento básico para o exercício da cidadania” (Curitiba, SME, 1992, *apud* GOMES e DINI, 1994, p. 35).

Para os autores, a filosofia fundamentadora da proposta era um tanto idealista, pois em se tratando de atender alunos das séries iniciais do ensino fundamental, não coincidia com a realidade ao afirmar que

a escola deve partir da experiência de trabalho do educando para organizar uma prática pedagógica que lhe possibilite conhecer o sentido social desse trabalho e até o sentido social de sua marginalização, levando-o a compreender o papel que esse trabalho tem na sociedade. (GOMES e DINI, 1994, p. 36).

Ainda assim, os pesquisadores afirmavam que a proposta tinha uma perspectiva libertadora, concebendo a pessoa como agente transformador da realidade, pois, apoiando-se na pedagogia histórico-crítica, trazia em seu bojo a visão da escola como instituição contestadora da ordem burguesa, além de uma preocupação em romper com a dicotomia entre a formação intelectual e o preparo para a vida e entre cultura erudita e cultura popular. Para isso, apostava na articulação dos conhecimentos advindos da experiência de vida dos alunos e na execução de projetos culturais (GOMES e DINI, 1994, p. 38).

Em relação à estrutura física, foram construídos, ao lado das escolas antigas e convencionais, as quais passaram a chamar de “Complexo 1” (C1), prédios de concreto pré-moldado, envidraçado, com três pisos. O primeiro piso era destinado a atividades físicas e refeitório, o segundo, reservado para educação artística, e o terceiro, com divisórias, para Educação Ambiental e multimídia. Esse prédio, que vinha somar com a estrutura já existente da escola, era chamado de “Complexo 2” (C2). Os alunos, em suas atividades, revezavam entre os “Complexos”. Os alunos que estavam no C1 pela manhã iam para o C2 na parte da

tarde e vice-versa. Esse era um dos aspectos que diferenciava os CIEPs cariocas dos CEIs. Naqueles, a construção partia do novo e o espaço era considerado como um todo, nestes, era aproveitada a antiga estrutura, fato que apesar de mais econômico, deixava a possibilidade de suscitar a ideia de dicotomia em relação à percepção e utilização dos espaços. Embora, nesse aspecto, tal proposta possa assemelhar-se à ideia das escolas-parque, é importante lembrar que aquelas eram construídas em outro espaço e atendiam crianças de quatro escolas-classe, com outro tipo de organização.

A disposição espacial dos CEIs tinha a aprovação dos usuários, mas também apresentava muitos problemas em termos físicos e de gestão, pois em alguns casos o espaço construído não suportava a quantidade de alunos em atendimento, gerando tumulto e inadequação em dias de chuva. Problemas consecutivos de indisciplina e conflitos entre os estudantes geravam certa sobrecarga às equipes de gestão e coordenação. Como a matrícula em tempo integral não era obrigatória ao estudante, em alguns CEIs havia a coexistência de alunos em tempo parcial, fato que também complicava a administração.

Outro impasse era o da integração do novo ao velho. O referido estudo de caso, realizado na época da implantação, revelou um CEI em que a incorporação da proposta por parte de professores, equipe pedagógica e comunidade, foi rápida e conjunta, enquanto que em outros devido a diversos fatores, principalmente superlotação, houve certa rejeição. Como em todo processo de mudança, houve professores que se integraram à nova proposta e tentavam superar os obstáculos arquitetônicos, pedagógicos e administrativos. Em outros casos, os profissionais optavam em ficar “fechados” no C1 ou solicitar transferência para escolas convencionais. Além disso, o estudo aponta que havia relatos em que os próprios alunos percebiam os dois espaços como antagônicos. O C1 era visto como o lugar de estudo, de sofrimento, de arriscar-se ao fracasso, de trabalho. O C2 era o lugar de aprender brincando, em um ambiente alegre e colorido, de prazer (GOMES e DINI, 1994, p. 49).

Segundo os autores, os materiais didáticos à disposição, a alimentação farta, as atividades de reforço escolar e o cumprimento dos deveres de casa na escola, eram pontos positivos destacados pelos usuários, apesar de estes convergirem na opinião de que o CEI representasse um projeto de cunho assistencialista (GOMES e DINI, 1994, p. 36).

Os pesquisadores fizeram uma comparação entre os gastos de uma escola convencional e um CEI. O resultado foi o previsto: a manutenção de um CEI custava 69,2% a mais que uma escola convencional. A comparação foi feita também com um CIEP carioca, levando em consideração o investimento com prédio, terreno, equipamentos e gastos com

manutenção. Os autores constataram que o custo de um CEI curitibano (160 mil a 200 mil dólares) era mais alto, obviamente, que uma escola convencional de seis salas (90.592 dólares) e bem mais baixo que um CIEP carioca (1 milhão de dólares), (COSTA, 1991, *apud* GOMES e DINI, 1994, p. 42). A vantagem econômica observada no CEI estava no aproveitamento da estrutura dos “Complexos 1” e dos terrenos das escolas já existentes.

De acordo com as atuais Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Educação de Curitiba, foi instituída, em 1998, uma comissão para a reorganização dos CEIs, levando em consideração as orientações da Lei 9394/96 no que diz respeito à autonomia administrativa e pedagógica. Em relação ao tempo escolar ampliado, às práticas desenvolvidas e à gestão do processo pedagógico, os CEIs passaram a apresentar diferentes organizações, inclusive quanto à carga horária, que hoje varia entre seis, sete e oito horas diárias (CURITIBA, 2006, p. 27).

As ETIs, assim como várias escolas de ensino regular, transformaram-se gradativamente em CEIs ainda na década de 1990. Simultaneamente a essa política, a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba também possuía convênios firmados com o Governo Federal, que previam repasses financeiros para o desenvolvimento de programas como o RECRIANÇA, que mais tarde, com o corte dos repasses, transformou-se em Programa de Integração Social da Criança e do Adolescente (PIÁ). Mais a frente, com a também extinção das unidades do PIÁ, cada uma delas foi vinculada administrativa e pedagogicamente a uma escola municipal (CURITIBA, 2006, p. 29).

Em 2006, diversos programas de contraturno escolar passaram a ser absorvidos pelas unidades escolares da rede municipal e a constituírem espaços de educação integral vinculados a escolas, denominados Unidades de Educação Integral. De acordo com o site da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, tais unidades são hoje consideradas

espaços educativos que ofertam atendimento a crianças e adolescentes de 6 a 14 anos, prioritariamente, alunos da rede Municipal de Ensino, em horário contrário ao da escola, promovendo ações complementares à educação formal, e tendo como foco o trabalho voltado à ampliação do universo cultural dos alunos. As práticas pedagógicas vivenciadas oportunizam atividades culturais, ambientais, lúdicas, esportivas e de lazer, enriquecendo e estimulando o conhecimento.⁴¹

Nestas unidades, os estudantes também recebem almoço e o lanche da manhã ou da tarde. Atualmente a referida rede municipal conta com quarenta e seis unidades de educação

⁴¹ Dados disponíveis em: <http://www.curitiba.pr.gov.br/servicos/cidadao/equipamento/unidade-de-educacao-integral/363>. Acesso em 22-06-2012.

integral vinculadas às escolas de tempo parcial, cinco unidades não vinculadas⁴² às escolas e quarenta escolas de tempo integral.

2.4 Os Centros Integrados de Atendimento à Criança e ao Adolescente – CIACs/CAICs

Baseados em dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 1990, Sobrinho e Parente (1995, p. 5) afirmam que, nesta época, o Brasil contava com uma população de cerca de 60 milhões de crianças e adolescentes (0 a 17 anos), o que representava 41% da população brasileira, dos quais 15 milhões encontravam-se na faixa de indigência.

Ao início desta década, em 1991, o Governo Federal, para cumprir o disposto na Constituição de 1988 a respeito das prioridades de atendimento a crianças e adolescentes e com compromissos assumidos em foros internacionais, como o Encontro Mundial de Cúpula pela Criança realizado na sede da ONU em 1990, implantou o Programa “Minha Gente”, que previa a construção de Centros Integrados de Atendimento à Criança e ao Adolescente (CIAC) por todo o país.

O projeto, de cunho assistencialista, foi criado pela Legião Brasileira de Assistência (LBA). A coordenação do “Minha Gente”, juntamente com o “Ministério da Criança”, foi entregue ao Ministério da Saúde por meio de decreto da presidência da república. O projeto tinha como objetivo básico, “desenvolver ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social, relativas à criança e ao adolescente” (Projeto “Minha Gente”, 1991, p. 22, *apud* FERRETTI, 1991, p. 66).

Os CIACs, segundo Ferretti (1991, p. 65), não eram um projeto educacional em si mesmos, mas consistiam no locus de um programa assistencial destinado a crianças, adolescentes e suas famílias em situação de risco. Era composto por nove programas setoriais: 1) Núcleo de Proteção à Criança e à Família; 2) Saúde e Cuidados Básicos da Criança; 3) Educação Escolar; 4) Esporte; 5) Cultura; 6) Creche e Pré-escola; 7) Iniciação ao trabalho; 8) Tele-educação; 9) Desenvolvimento Comunitário (FERRETTI, 1991, p. 66-67).

De acordo com o projeto, “o conceito de escola não pode ser confundido com o de educação. A escola deve ser entendida apenas como um dos agentes educativos” (FERRETTI, 1991, p. 66) e os diversos setores responsáveis pelas ações deveriam evitar a prevalência de uns sobre os outros.

⁴² Dados disponíveis em: http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/templates/informacoes_educacionais/arquivos/212.pdf Acesso em 22-06-2012.

O currículo da escola dos CIACs era concebido como “o conjunto das atividades desenvolvidas pelo aluno, dentro ou fora da escola, sob supervisão da escola: o currículo do aluno se confundirá, portanto, com as suas próprias vivências e experiências” (Projeto “Minha Gente”, 1991, p.52, *apud* FERRETTI, 1991, p. 69).

Como se vê, a educação (escolar e pré-escolar) era apenas um dos objetivos do programa, mas reconhecido como “importante eixo das mediações entre conhecimento, mudança social, desenvolvimento e exercício da cidadania” e que “privilegia a ideia da igualdade de oportunidades, para que cada qual se desenvolva segundo suas especificidades” (Projeto “Minha Gente”, 1991, p. 52, *apud* FERRETTI, 1991, p. 69).

Inspirados na arquitetura dos CIEPs cariocas, os CIACs eram compostos por cinco prédios de argamassa armada pré-fabricada com salas de aula, salas de artes, salas de música, laboratório de ciências, biblioteca, auditório, área administrativa, consultórios médico e odontológico, parque infantil, quadra poliesportiva coberta e campo de futebol, ocupando um terreno de dezesseis mil metros quadrados. A área construída era de quatro mil metros quadrados. A prioridade de atendimento eram as regiões de grandes aglomerados urbanos que não possuísem espaços já construídos para o desenvolvimento dos projetos, e cuja população se enquadrasse nos critérios de pobreza. A localização do CIAC também dependeria do grau de acesso aos usuários⁴³.

Como havia a proposição de atendimento escolar em regime de tempo integral, assistência médica e odontológica aos alunos, alimentação e outros benefícios, os CIACs eram comumente comparados aos CIEPs. Mas, segundo Ferretti (1991, p. 72), essa comparação é injusta, pois apesar das críticas aos CIEPs, eles tinham uma proposta pedagógica, que permitia um debate. “No caso dos CIACs”, dizia ele, “esse debate não é possível, pois não há projeto educacional a debater”.

Sobrinho e Parente (1995, p. 17) afirmaram que os aspectos do programa na área educacional deveriam ser analisados com cautela e fazer uma distinção entre educação integral e escola de tempo integral. Para os autores, os conteúdos, informações e desenvolvimento de habilidades que a escola precisava oferecer à criança para que esta participasse ativamente da sociedade, não poderiam ser substituídos “ao sabor das posições

⁴³ Apesar de tais exigências, curiosamente, o CAIC construído em Sinop-MT, inaugurado em 1997, está localizado em um bairro industrial, em uma área pertencente à Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, com quem compartilhou durante quinze anos suas dependências. Devido à falta de residências ao redor, a escola, tem funcionado como receptora de alunos da zona rural no período diurno e atendendo ao ensino superior nos períodos diurno e noturno. Há cerca de três anos, o crescimento da cidade e a construção do campus da UFMT, estimulou a urbanização e o povoamento da região.

locais”, pois, ao invés de integrar a criança à sociedade, esse currículo estaria contribuindo para seu afastamento “pelo empobrecimento dos conteúdos” (SOBRINHO e PARENTE, 1995, p. 18), ou seja, era preciso ficar atento à qualidade do ensino em tais instituições para que estas não se resumissem em puro depósito de crianças.

Apesar de prever uma participação das comunidades locais em nível de concepção, implantação e operação do projeto, para que estas comunidades recebessem os serviços de forma ativa e não passiva, a mesma proposta previa cumprimento de metas pré-estabelecidas pelo governo e níveis de gestão central e local, que não garantiam autonomia à comunidade na área da gestão, revelando-se um sistema altamente centralizador. Essa característica vinha na “contramão” do processo de descentralização que a educação vinha alcançando paulatinamente.

Com a queda do governo Collor, o novo presidente Itamar Franco, em 1993, por meio da Lei 8.642/93, mais tarde regulamentada pelo Decreto 1.056/94, transferiu a coordenação, o orçamento e todo patrimônio do programa ao Ministério da Educação e do Desporto. Com algumas modificações, o “Minha Gente” passou a denominar-se Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAIKA) e as unidades de serviço, os CIACs, tiveram a nomenclatura mudada para Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC). Os objetivos gerais do programa, os pressupostos e as estratégias continuaram praticamente os mesmos, exceto em algumas especificidades.

A análise do programa feita por Sobrinho e Parente (1995, p. 16) demonstra que “a superação dos problemas das crianças e dos adolescentes e de suas famílias extrapola a capacidade de atuação do programa. Esses estabelecimentos podem amenizar, em alguns aspectos, os problemas [...] sem, contudo, alterar essa realidade”. Para os autores, as metas do programa eram muito ambiciosas e inatingíveis, se comparadas ao orçamento do Ministério da Educação. Cada CAIC custava em torno de dois milhões de dólares e o custo aluno/ano era de seiscentos dólares. A meta era construir cinco mil unidades. Durante quatro anos de governo foram construídos apenas quatrocentos e vinte e três CAICs, sendo que nem todos estavam funcionando em atendimento integral, pois o ônus da manutenção ficava a cargo das prefeituras, que nem sempre dispunham de recursos para dar prosseguimento ao projeto (SOBRINHO e PARENTE, 1995, p. 19).

Tanto nos CIEPs, quanto nos CEIs, nos CIACs ou nos CAICs, além do viés assistencial, é possível observar a arquitetura assumindo um papel importante na ideia de inovação educacional e na marca política deixada pelos governos.

Não pretendo contrapor o investimento em estrutura física capaz de dar suporte a um projeto educacional. A educação precisa de prédios condizentes com a grandeza de sua finalidade, como afirmava Anísio Teixeira. Mas a estrutura física sem um projeto pedagógico perene, sem constantes investimentos de recursos financeiros, humanos e sem parcerias com a sociedade, tende a fenecer.

2.5 Apucarana, “Cidade Educação”

Em 2001, por meio da Lei Municipal nº 90/2001, a Secretaria Municipal de Educação de Apucarana (PR) deu início a um projeto de implantação de educação integral que, diferentemente de experiências que investiram em arquitetura, apostou no desenvolvimento de um projeto político pedagógico que compreendeu o envolvimento de toda a população.

Tal experiência apresenta grande aproximação com os princípios do Programa Cidade Educadora expresso na Declaração de Barcelona de 1990⁴⁴, tendo em vista a utilização dos elementos disponíveis na cidade para o desenvolvimento de uma educação integral aos seus habitantes. Segundo Cabezudo (2004, p. 11) “o conceito de cidade educadora é uma nova dimensão complementar e, até certo ponto, alternativa ao caráter formalizado, centralista e frequentemente pouco flexível dos sistemas educativos”, pois uma cidade é educadora quando reconhece, exercita e desenvolve, além de suas funções tradicionais (econômica, social, política e de prestação de serviço) uma função educadora, assumindo a intenção e a responsabilidade da formação de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos.

Em Apucarana houve um plano de investimento a curto, médio e longo prazos na rede física escolar, que foi sendo construída concomitante à construção educacional, mas o cerne do projeto estava na participação e no comprometimento da sociedade, não nas edificações. Segundo Valter Pegorer, ex-prefeito de Apucarana, gestor responsável pela implementação de tal política educacional, houve no início, muitas dificuldades, principalmente em relação à

⁴⁴ A Declaração de Barcelona de 1990 impulsionou a criação da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), um movimento de 261 cidades de 30 países, representadas por seus governos locais que assumem os princípios da Carta das Cidades Educadoras e se unem, para dialogar, refletir e cooperar entre si, com o intuito de trabalhar em prol da melhoria da qualidade de vida de seus habitantes tendo como mola propulsora o investimento cultural e a formação permanente de sua população. Tem sede na Prefeitura de Barcelona (Espanha) e um Escritório Regional na Direção de Relações Internacionais na Municipalidade de Rosário (Argentina), com jurisdição na área do Mercosul desde 1997 e em toda América Latina a partir de 1999. Porto Alegre é um exemplo de cidade brasileira que assinou em 2003 o compromisso internacional de estabelecer tal utopia pedagógica adotando como suporte um currículo intermulticultural e apoiando todas as formas de movimentos pela educação popular (GADOTTI, 2004).

estrutura física, a ponto de as crianças terem que se alimentar sentadas no chão. Faltavam refeitórios, salas de aula e local para prática de esportes. A saída foi otimizar diversas instalações do município como salões paroquiais, clubes, piscinas, bibliotecas etc. para atender os alunos. Segundo, Pegorer (2010, p. 145), “muitas vezes no entanto, é preciso dar o pontapé inicial para depois acomodar as coisas”.

De acordo com Silva (2012, p. 368), o conceito de educação integral que permeia o projeto da referida cidade é formado por um conjunto de quatro princípios fundamentais para o desenvolvimento humano: educação, produção, alimentação e saúde. Segundo o autor, ex-secretário de educação do município, esses quatro pontos permitem a elaboração de um “círculo virtuoso”.

Pessoas educadas estarão capacitadas para produzir. Produção gera renda e conseqüente possibilidade de acesso à alimentação adequada e à saúde física, psíquica e espiritual. O contrário dessa lógica é o que pode ser denominado de círculo vicioso da miséria. O despreparo em termos educacionais leva a pouca ou nenhuma produção, que dificulta ou mesmo impossibilita o acesso aos bens e serviços essenciais, com as conseqüências daí decorrentes. (SILVA, 2012, p. 369).

Pegorer (2010, p. 146) afirma que “educação integral é, antes de tudo, promoção de justiça social, uma vez que são proporcionadas às crianças de famílias mais pobres as mesmas oportunidades usufruídas por crianças de famílias abastadas. Na prática, não há crianças pobres ou ricas, há simplesmente crianças”.

Com base nos Oito Objetivos de Desenvolvimento do Milênio⁴⁵ (ODMs) propostos pela ONU no ano 2000, o projeto, denominado “Cidade Educação”, teve como ponto de partida a elaboração de uma proposta pedagógica, seguida do estabelecimento de quatro pactos com a sociedade: Pacto pela Educação: a educação foi priorizada pelo poder executivo e pela sociedade como o “carro-chefe” das políticas municipais, todas as demais pastas convergiam para esse fim; Pacto pela responsabilidade social: em consonância com o pacto Global estabelecido com a ONU e integrado ao Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e institutos afins; Pacto pela vida: compromisso da sociedade em combater a violência e as drogas; Pacto por uma cidade saudável: prevenção de doenças e diagnóstico ambiental interno e externo (SILVA, 2012, p. 370).

⁴⁵ De acordo com o ao Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) os oito objetivos do milênio são: 1) Acabar com a fome e a miséria; 2) Educação básica de qualidade para todos; 3) Igualdade entre sexos e valorização da mulher; 4) Reduzir a mortalidade infantil; 5) Melhorar a saúde das gestantes; 6) Combater a AIDS, a malária e outras doenças; 7) Qualidade de vida e respeito ao meio ambiente; 8) Trabalhar pelo desenvolvimento. Disponível em: www.objetivosdomilenio.org.br

Cada pacto previu o direcionamento e compromisso na consecução de ações, organizadas em programas e projetos, sempre com foco na educação, tais como: “Escola de Gestantes”, Programa “Cuidando da vida”, “Escola da Oportunidade”, “Hortão Comunitário”, Projeto “Dança e Ballet”, “Teatro Escolar”, “Musicalização”, “Karatê na Escola”, “Força no Esporte” etc.

Para a consecução das ações foram firmadas parcerias com diversas instituições como: Associação de Pais, Polícia Militar, SESI, SESC, SENAI, SENAC, empresas, Clubes de Serviço, Associação Comercial etc. As parcerias ocorrem na cedência de espaço físico, recursos humanos, recursos materiais ou direcionamento de atitudes. No pacto pela cidade saudável, por exemplo, há o projeto “Sacola Verde”. Para potencializar a coleta seletiva e gerar renda à cooperativa de catadores, foi firmada uma parceria com os supermercados para padronizar a tradicional sacola plástica, para a cor verde. Deste modo, a população utiliza essas sacolas para acondicionar o lixo reciclável, formando o hábito da separação do lixo e facilitando a coleta (SILVA, 2012, p. 373).

Como exposto, tal proposta de educação integral foi desenvolvida na perspectiva da integralidade da educação, não apenas na perspectiva de ampliação do tempo e na de assistência social ao educando. O aumento do tempo escolar é visto como uma necessidade para o cumprimento de todos os propósitos do projeto. Com apenas quatro horas diárias de trabalho, não é possível implementar todas essas ações.

Como toda política pública, há o risco de interrupção por conta da alternância natural de poder, por isso, como medida preventiva, foi criada a Fundação Apucarana Cidade Educadora (FACE). Esta instituição é voltada para o desenvolvimento de estudos e pesquisas, programas de capacitação de docentes e demais profissionais da educação e cursos de nível superior na perspectiva da educação integral, com vistas a consolidar o programa como uma política de estado e não apenas de governo.

Mesmo com mudanças de governo, depois de onze anos, a proposta ainda continua em vigor. Diferentemente de outras políticas que terminam junto com o mandato do prefeito ou do governador, a própria população abraçou o projeto em uma atitude participativa. Essa participação, como se pode inferir, não se deu apenas de forma oitiva, mas de forma governante, de modo a possibilitar mudanças.

2.6 Projeto Cidade Escola Aprendiz: Uma experiência inspiradora

O projeto educacional do município de Apucarana também foi inspirado no Projeto Cidade Escola Aprendiz, iniciado em 1997, em São Paulo no Bairro da Vila Madalena, pelo jornalista Gilberto Dimenstein. Depois de desenvolver um trabalho experimental e bem sucedido de educação para a cidadania, no laboratório de informática do Colégio Bandeirante, o jornalista viu sua iniciativa expandindo por toda comunidade e teve a ideia de transformar o bairro em uma “grande escola a céu-aberto” (ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ⁴⁶, 2007, p. 7). Em 1998, o projeto tornou-se uma ONG e passou a oferecer atividades de comunicação e arte-educação para crianças e jovens da comunidade.

O ponto de partida foi a ressignificação dos espaços do bairro, antes depredados e marginalizados. Os participantes montaram mosaicos nos muros, embelezaram as ruas, recuperaram uma praça, mudaram o cenário do bairro e construíram “trilhas educativas”⁴⁷.

Segundo o projeto, o conceito de “bairro-escola” está fundado em dois pressupostos e sete princípios. O primeiro pressuposto é de que “o ato de aprender é o ato de se conhecer e de intervir em seu meio” (ACEA, 2007, p. 8). Aqui nos deparamos com um conceito de educação em uma perspectiva freireana. Para Paulo Freire, a pessoa tem a possibilidade de transformar sua realidade e sair da condição de opressão em que se encontra por meio da práxis, da palavra-ação. Em suas palavras, “a libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2005b, p. 77).

O segundo pressuposto trata de que “a educação deve acontecer por meio da gestão de parcerias, envolvendo escolas, famílias, poder público, empresas, organizações sociais, associações de bairro e indivíduos, capazes de administrar as potencialidades educativas da comunidade.” (ACEA, 2007, p. 8).

O fato de a comunidade tornar-se uma extensão da escola, não tira da mesma, sua função social e articuladora de projetos educativos. Pelo contrário, segundo a proposta, a escola passa a ficar mais atrativa, mais real e passa a dar valor ao conhecimento de senso comum como conhecimento necessário ao científico. Nesse ponto, além de Paulo Freire, a proposta alicerça-se em John Dewey, Anísio Teixeira e Boaventura Sousa Santos.

⁴⁶ Para facilitar a leitura, utilizarei a partir desse ponto, a sigla ACEA nas referências a citações do Programa.

⁴⁷ São chamados de “trilhas educativas” os locais, além da sala de aula, em que pode ocorrer aprendizagem, por exemplo: ruas, praças, parques, oficinas, empresas, museus, cinemas, parques de diversão, ginásio de esportes, bibliotecas etc., ou seja, a aprendizagem pode ocorrer em qualquer lugar.

Os sete princípios que fundamentam o projeto compõem o direcionamento das ações, para que não se perca o foco participativo da proposta. São eles:

- 1) Apostar nas riquezas comunitárias e fortalecer o que já existe, através de um permanente trabalho de mapeamento investigativo;
- 2) Identificar um foco geográfico delimitado e revitalizar constantemente o seu espaço público, demonstrando que uma nova cidade se torna possível através da educação;
- 3) Avaliar e sistematizar periodicamente o modelo de gestão, tornando-o mais eficiente;
- 4) Construir alianças nos mais variados níveis e com diferentes atores, incluindo as três esferas de governo, o empresariado, as organizações sociais, as universidades e, principalmente, as crianças e jovens, agentes e beneficiários dessas mudanças;
- 5) Entrar nas escolas para aprender e desenvolver inovações pedagógicas junto com os professores, formando com eles um grande “consórcio de vontades”;
- 6) Enfatizar o papel da educação na formação de indivíduos autônomos e solidários e a importância da escola como parte de um processo de aprendizagem que acontece ao longo de toda a vida;
- 7) Sensibilizar as lideranças comunitárias e desenvolver entre elas um olhar educativo, capaz de atender às demandas do aprendizado permanente. (ACEA, 2007, p. 8).

Trata-se sem dúvida de uma nova cultura do ato de educar. A escola abre-se para o mundo real e compartilha essa tarefa com a família, o Estado e a sociedade, como prevê o artigo 227 da Constituição Brasileira. A aprendizagem não se dá mais apenas entre quatro paredes, mas em contato com vida real, em rede. Segundo o projeto, “a educação não se restringe à escola. É a escola que está contida na educação” (ACEA, 2007, p. 13).

Com a expansão do projeto, a Escola Cidade Aprendiz, firmou parcerias com várias universidades e passou a formar “educadores comunitários”, considerados grandes responsáveis, mas não os únicos, em fazer a integração planejada entre escola e comunidade.

De acordo com o projeto, a educação comunitária “gera autonomia, cooperação e contribui para o desenvolvimento local uma vez que fortalece simultaneamente o capital humano e o capital social” (ACEA, 2007, p. 14). Como se vê, as categorias “experimentação, autonomia, responsabilidade e liberdade” têm presença enfática em todo o projeto. A partir delas o “Bairro-Escola” assume uma posição de promotor de educação integral. Os autores do projeto afirmam: “Estamos falando de uma educação capaz de promover a formação integral e preparar os indivíduos para serem agentes do seu próprio desenvolvimento e do desenvolvimento local” (ACEA, 2007, p. 15).

No passo a passo para implantação, publicado pela ACEA, há a ênfase de que o sucesso do empreendimento se dá pela mobilização da população envolvida, pela seriedade dos compromissos feitos junto ao poder público, pelo respaldo legal, pelo planejamento e pelo mapeamento das possibilidades e parceiros, avaliação constante com estabelecimento de

indicadores e implantação gradativa. Sem parcerias sólidas e uma visão de continuidade, independente da alternância do poder, o projeto não avança. Todos precisam colaborar: governo, clubes de serviço, comerciantes, igrejas etc.

Em Nova Iguaçu (RJ), o projeto Bairro-Escola desenvolveu-se em uma perspectiva intersetorial aproveitando os programas já existentes em diversas áreas como Cultura, Esporte e Lazer, Assistência Social e Educação, identificando suas convergências e instituindo ações para a resolução de problemas comuns. “Não se trata de negar a importância do olhar especialista de cada setor, mas de admitir que nenhuma política setorial por si só, dará conta da complexidade do desenvolvimento integral das pessoas e do território” (SILVA, 2012b, p. 381).

Para adequar-se a realidade local, foi necessária a elaboração de um marco conceitual e metodológico próprio, tornando-se uma política de educação integral. De acordo com Silva (2012b, p. 384), para não desalinhar da proposta original, a prefeitura manteve o diálogo e a troca de experiências com a ONG Cidade Escola Aprendiz durante a implantação da proposta e seu desenvolvimento.

O município montou um Comitê Gestor com ampla representatividade, que traçou os objetivos e as diretrizes do Programa, fundamentando-se em cinco princípios orientadores: a gestão democrática, a intersetorialidade, a intergeracionalidade, a territorialização e o foco na aprendizagem.

Cada escola possui uma Unidade Gestora Local (UGL) responsável por conduzir o processo de planejamento, implantação, acompanhamento e avaliação do Bairro-Escola. A UGL é formada pelo diretor, coordenador pedagógico, coordenador de esporte, representante do conselho escolar, representante dos parceiros, entre outros.

Além das aulas, os alunos participam de oficinas realizadas dentro e fora do espaço escolar. Para estas últimas as escolas contam com parceiros para garantir a mobilidade dos alunos. No horário chamado intermediário, entre 11h e 14h, são desenvolvidas atividades de alimentação, higiene e volta à calma, que envolvem momentos de contação de histórias, jogos de tabuleiro e descanso, com o apoio das “mães educadoras”. Há ainda atividades especiais como passeios, debates e visitas.

Outro ponto importante é o acompanhamento da saúde dos alunos. De acordo com Silva (2012b, p. 393), as equipes do Programa Saúde na Família, acompanham periodicamente ações como a realização de vacinas, saúde bucal, saúde ocular e auditiva, acompanhamento do crescimento e orientações para uma alimentação saudável.

Silva (2012b, p. 381) destaca que o diferencial da experiência do Bairro-Escola em Nova Iguaçu em relação a outros projetos desenvolvidos no Brasil, está no fato de ter sido concebida e executada como política intersetorial. A proposta é amplamente desenvolvida em rede de parcerias, aproveitando muitos programas do governo federal e local, tais como: Programa Segundo Tempo, Polos de Esporte e Lazer, Pontos de Cultura Escola Viva, Núcleos de Educação Ambiental, Unidades de Saúde da Família etc. Além disso utiliza instrumentos de gestão e avaliação disponíveis pelo MEC como os critérios de eficácia escolar estabelecidos pelo programa PDE-Escola.

Atualmente, o Programa Bairro-Escola, considerado, ao lado de outras propostas, inspirador na formulação do Programa Mais Educação, conta com o apoio financeiro e pedagógico deste. A proposta do Mais Educação, a qual abordarei em seguida, coopera com a política intersetorial desenvolvida em tal município.

A disseminação de experiências inspiradas em projetos como o da Cidade Educadora e da Cidade Escola Aprendiz, e de outros, como a Escola Integrada na rede municipal de Belo Horizonte (MG), não detalhado neste trabalho, mas de especial importância, ampliou o debate sobre educação integral no Brasil.

2.7 O Programa Mais Educação

A ampliação do tempo escolar no ensino fundamental brasileiro já era prevista no Art. 34, § 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96 (LDB), também chamada Lei Darcy Ribeiro, que estabelece sua progressividade a critério dos sistemas de ensino, ou seja, havia a possibilidade de aumento da carga horária escolar, mas não sua obrigatoriedade.

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, aprovado pela Lei nº 10.172/01, na seção 2.3, Objetivos e Metas, itens 21 e 22, apresentava como metas:

21. Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja pelo menos um período de sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente.
22. Prover nas escolas de tempo integral, preferencialmente para as crianças de família de menor renda, no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, a prática de esportes e atividades artísticas, nos moldes do Programa de Renda Mínima Associado a Ações Socioeducativas.

Mesmo constante no PNE a educação integral, nos primeiros anos do terceiro milênio, ainda se configurava principalmente em iniciativas de sistemas de âmbito estadual e municipal. Silva (2012, p. 369) lembra que é possível que a explicação para o baixo número de municípios que se embrenharam nessa empreitada, na década passada, resida no fato de a mesma não ter sido compulsória, de haver urgência em resolver prioritariamente o problema da universalização e de insuficiência de recursos.

Em 2007, o Governo Federal lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) contendo o Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”.

O PDE é considerado um plano executivo das metas qualitativas do Plano Nacional de Educação. É composto por mais de quarenta programas e ações, entre elas o Programa Mais Educação, e está sustentado em seis pilares: 1) visão sistêmica da educação; 2) territorialidade; 3) desenvolvimento; 4) regime de colaboração; 5) responsabilização e 6) mobilização social (MEC, 2007, p. 11).

O Plano de Metas “Compromisso Todos Pela Educação” foi instituído pelo Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007, e apresenta 28 diretrizes voltadas para a melhoria da qualidade da educação consideradas metas a serem atingidas até o ano 2021 com a conjugação de esforços dos governos federal, estadual, municipal, família e comunidade. A assinatura do termo de compromisso por parte dos governos é condição para recebimento de transferências financeiras e assistência técnica do Ministério da Educação. Há duas metas que se referem à educação em tempo integral: a meta IV “Combater a repetência, [...] pela adoção de práticas como aulas de reforço no contraturno, estudos de recuperação e progressão parcial;” e a meta VII “Ampliar as possibilidades de permanência do educando sob a responsabilidade da escola para além da jornada escolar” (BRASIL, 2007a).

Para o cumprimento dessas metas, o Governo Federal instituiu, entre outras ações, o Programa Mais Educação, por meio da Portaria Normativa Interministerial nº17, de 24 de abril de 2007. A Portaria justifica seu propósito apresentando elementos presentes na legislação brasileira, principalmente na Constituição Federal (Arts. 205, 206, 217, 227), na LDB, Lei 9394/1996, no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), na Política Nacional de Assistência Social e no Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária, entre outros instrumentos legais.

No Art. 1º tal marco determina o objetivo do Programa:

Contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos. (BRASIL, 2007b).

Trata-se, portanto, de uma estratégia indutora de uma ampla política de oferta de educação integral em tempo integral. Considerando a construção dessa política em que o Programa está inserido, ao final do mesmo ano (2007) o Ministério da Educação reuniu pesquisadores, representantes de diversas universidades e instituições com reconhecida experiência em trabalhos educativos e sociais (como as ONGs referidas anteriormente), para compor um Grupo de Trabalho com a finalidade de formular um texto que servisse de referência para o debate nacional sobre educação integral em tempo integral⁴⁸. O texto foi elaborado e disponibilizado para todos os municípios, fomentando a ideia de uma verdadeira mudança na educação pública por meio da educação integral. Como se vê, a proposta do Programa Mais Educação, valoriza experiências anteriores de educação integral (Escolas-Parque, CIEPs, Projeto Cidade Escola Aprendiz, Bairro-Escola, Escola Integrada, Cidade Educadora etc.) e as considera “inspiradoras”.

A Portaria Interministerial nº 17/2007 também apresenta o caráter intersetorial do Programa cogitando o desenvolvimento de políticas educacionais e sociais, políticas de formação da cidadania e políticas de proteção à criança e ao adolescente. Para isso envolve os Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, da Cultura e do Esporte, deixando a possibilidade de engajamento de outros ministérios⁴⁹. Esse caráter diz respeito à horizontalidade das relações políticas, gerenciais e técnicas entre ministérios/secretarias de diferentes áreas ou grupos locais, de modo que os projetos ou programas de cada instituição não concorram entre si ou se sobreponham, mas que contribuam racionalmente para o mesmo propósito: garantir educação integral de qualidade a crianças e adolescentes. Um exemplo disso em nível nacional foi a inserção do Programa Segundo Tempo⁵⁰ (PST) do Ministério do Esporte como um macrocampo⁵¹ no Programa

⁴⁸ MEC. *Texto referência para o debate nacional*. Brasília: SECAD, 2009. Disponível em: www.mec.gov.br

⁴⁹ Atualmente há participação também do Ministério do Meio Ambiente, Ministério da Ciência e Tecnologia, Ministério da Defesa, Secretaria Nacional da Juventude e Controladoria Geral da União.

⁵⁰ O PST foi criado em 2003 e pauta suas ações na concepção de uma “sociedade igualitária, na qual todas as pessoas devem ter o direito de acesso aos elementos fundamentais para o desenvolvimento humano, utilizando o esporte como um desses elementos” (MELO; DIAS, 2009, p. 23). Não se trata de um programa “caça-talentos” ou com objetivo de construir uma geração esportiva. Suas atividades, realizadas no contraturno escolar, visam contribuir para que as crianças expressem suas potencialidades de acordo com suas necessidades, sem a intenção de substituir as aulas de educação física.

⁵¹ Macrocampo é a denominação utilizada pelo Programa para referir-se a um campo de conhecimentos composto por diversas atividades a serem desenvolvidas nas escolas.

Mais Educação; em nível local, a intersetorialidade fica ainda mais evidente, podendo ser identificada em atividades como as do Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD) da Polícia Militar e do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) que também já passaram a compor as atividades do Programa em diversos municípios.

Nessa perspectiva intersetorial, são listadas, pelo Art. 2º da Portaria 17/2007, as seguintes finalidades do Programa: contribuição para a redução da evasão escolar, da reprovação e da distorção idade/série; combate à exploração sexual e ao trabalho infantil; interação de atividades educativas, esportivas e de lazer para o desenvolvimento humano em uma visão cidadã e solidária; aproximação entre escola, família e comunidade; e a consideração à diversidade de expressões de linguagens corporais, culturais e necessidades educativas especiais – elementos também constantes no Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação” (BRASIL, 2007b).

O Programa Mais Educação não prevê uma obrigatoriedade de implantação de educação em tempo integral, mas incentiva os estados e municípios a promoverem a ampliação do tempo e dos espaços educativos por meio da efetivação de cooperação técnica entre Ministérios, Secretarias, entes federados e até empresas privadas. O Ministério tem como principais atribuições o provimento de assistência técnica e conceitual⁵², capacitação de gestores e apoio financeiro a projetos.

De acordo com o Art. 6º da Portaria 17/2007, as atividades⁵³ no contraturno escolar precisam ser gratuitas aos alunos e articuladas com o projeto político pedagógico da escola em uma perspectiva de educação emancipadora. Como se vê, a orientação do Ministério da Educação por meio da Portaria é a de que as atividades não se constituam em uma mera ocupação do tempo das crianças e adolescentes, mas configurem-se em oportunidades educativas. O termo educação emancipadora denota a filiação do Programa à filosofia de Paulo Freire que concebe o ato de conhecer como uma possibilidade de libertação das pessoas. Para Paulo Freire, a educação emancipadora é aquela voltada para a autonomia do aluno como uma conquista efetivada pela práxis, que o liberta da opressão ao tempo em que valoriza sua cultura e seu acervo de conhecimentos empíricos (FREIRE, 2007, *apud* MOREIRA, 2010, p. 146).

⁵² Para subsidiar educadores e dirigentes na conceituação, operacionalização e implementação do Programa, o MEC/SECAD publicou, em 2009, um conjunto de livros: Gestão intersetorial no território; Texto referência para o debate nacional; Rede de Saberes Mais Educação; Passo a passo Mais Educação. Em 2010 e 2011 também foram disponibilizadas, via internet, versões preliminares de cadernos pedagógicos, elaborados pela equipe do MEC, contendo orientações para o desenvolvimento de atividades em cada macrocampo.

⁵³ Tais atividades serão descritas mais adiante no “Quadro 02”.

A Portaria 17/2007 instituiu também o Fórum Mais Educação, de caráter consultivo, composto por representantes dos Ministérios, Secretarias Federais e outros órgãos participantes. O Fórum, coordenado pelo Ministério da Educação, prevê o fornecimento de subsídios para o planejamento, acompanhamento e avaliação do Programa visando seu aperfeiçoamento.

O Governo Federal publicou ainda a Portaria Interministerial nº 19, de 24 de abril de 2007, que estabelece as diretrizes para cooperação entre os Ministérios da Educação e do Esporte na definição de critérios para o financiamento de construção de infraestrutura esportiva nos espaços escolares. Nesta Portaria uma das diretrizes estabelece que os proponentes participantes do Programa mais Educação, são considerados prioritários nesse benefício.

Uma das grandes preocupações do Ministério da Educação ao implantar o Programa foi o estabelecimento de marcos legais que garantissem sua continuidade e sustentabilidade independente da alteração de governo.

A sustentabilidade do Programa foi prevista na lei que criou o Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), Lei nº 11.494/2007, a qual previa um valor a mais (25% para o Ensino Fundamental e 30% para o Ensino Médio) no custo aluno/ano de educação em tempo integral (MEC, 2009, p. 23). No ano de 2012, a porcentagem para o Ensino Fundamental equiparou à do Ensino Médio (30% para ambos os níveis).

O novo Plano Nacional de Educação (Projeto de Lei 8.035/2010, PNE 2011-2020), ainda em debate no Congresso Nacional, prevê em sua sexta meta, a oferta de educação em tempo integral em cinquenta por cento das escolas públicas de educação básica até 2020. O Plano pretende alcançar esse número através do aumento progressivo do alcance do programa. Além disso, prevê o estabelecimento de um programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, e ainda produzir material didático e investir na formação de recursos humanos para a educação em tempo integral.

Nesse sentido, o Governo Federal instituiu, por meio da Portaria Normativa n.º 20 de 06/10/2011, do Ministério da Educação, um Grupo de Trabalho formado por representantes da Secretaria de Educação Básica (SEB), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União

Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) com objetivo de definir as diretrizes para construção, reforma, ampliação e adaptações de escolas públicas de tempo integral.

De 2008 a 2010, o Programa Mais Educação era coordenado em nível nacional pela antiga Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Atualmente, a Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC é a responsável pelo Programa que conta com a parceria das Secretarias de Estado e com as Secretarias Municipais de Educação.

A descentralização da gestão é uma característica importante no Programa. Herdada com efetividade da Constituição de 1988, tem sido praticada gradativamente pelos governos subsequentes. No entanto, desde a primeira metade do século XX já era apontada como necessária por expoentes da educação integral como Anísio Teixeira:

a escola de formação do brasileiro, não pode ser uma escola imposta pelo centro, mas o produto das condições locais e regionais, planejada, feita e realizada sob medida para a cultura da região, diversificada, assim, nos seus meios e recursos, embora una nos objetivos e aspirações comuns. (TEIXEIRA, 2007a, p. 68).

Nesse sentido, o Programa orienta a formação de Comitês Metropolitanos e Comitês Municipais para a discussão das diretrizes e articulações locais para o envolvimento da comunidade na tarefa de educar.

Os critérios de priorização de atendimento têm sido alterados anualmente na tentativa de disponibilizar os recursos para escolas em que a situação é emergencial e também para a ampliação de atendimento gradativo, o que ratifica o caráter inconclusivo e progressivo do Programa. No caso de escolas que se enquadram nos critérios, mas não optam em participar do programa, outras podem ser incluídas.

A assinatura do Compromisso Todos pela Educação e a regularidade junto ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), são condições para participação, desde que a instituição se enquadre nos critérios de atendimento.

O quadro a seguir apresenta, de forma resumida, os critérios para a priorização de atendimento do Programa entre os anos de 2008 a 2012, o número de municípios e escolas que se enquadraram nesses critérios em cada ano e o número de alunos beneficiados em todo Brasil.

Quadro 01: Critérios para priorização de atendimento e progressão anual do Programa Mais Educação no Brasil entre os anos de 2008 e 2012.

Anos	Critérios de Priorização de Atendimento*	Número de municípios atendidos	Número de escolas atendidas	Número de alunos atendidos
2008	<ul style="list-style-type: none"> • Escolas Urbanas: <ul style="list-style-type: none"> → Possuir IDEB abaixo de 2,9; → Estar localizada em uma capital de estado, ou em uma região metropolitana com mais de 200 mil habitantes; → Ser um CIEP dos municípios de Petrópolis, Volta Redonda, Itaboraí e Campos dos Goytacazes (RJ) → Estar localizada em municípios participantes da Operação Arco Verde⁵⁴. 	55	1.408	386 mil
2009	<ul style="list-style-type: none"> • Escolas que atendem o ensino médio dos 10 estados de menor IDEB nesse nível; • Escolas urbanas: <ul style="list-style-type: none"> → Ter sido contemplada com PDDE – Educação Integral no ano de 2008; → Estar localizada em cidades de regiões metropolitanas ou no entorno das capitais com mais de 100 mil habitantes, com IDEB 2007 baixo em relação à média do município e com mais de 99 matrículas no Censo Escolar de 2008; → Estar localizada em municípios com mais de 50 mil habitantes em estados de pouca densidade populacional ou em municípios atendidos pelo Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania – PRONASCI, do Ministério da Justiça. 	126	5.006	1,5 milhão
2010	<ul style="list-style-type: none"> • Escolas Urbanas <ul style="list-style-type: none"> → Estar localizada nas capitais e nas cidades das nove regiões metropolitanas: Porto Alegre/RS, Belo Horizonte/MG, Rio de Janeiro/RJ, São Paulo/SP, Salvador/BA, Recife/PE, Fortaleza/CE, Belém/PA e Curitiba/PR, ou em cidades com mais de 163 mil habitantes pertencentes ao GT das Grandes Cidades/SEB/MEC; → Ter sido contemplada com PDDE – Educação Integral no ano de 2008 e 2009. 	389	10.027	2,3 milhões
2011	<ul style="list-style-type: none"> • Escolas Urbanas <ul style="list-style-type: none"> → Ter sido contemplada com PDDE/Integral nos anos de 2008, 2009 e 2010; → Estar localizada em município com população igual ou superior a 18.844 habitantes que já fazem parte do PDE-Escola; → Ter sido contemplada com o PDE-Escola 2007 e em 2009 ter ficado com IDEB abaixo ou igual a 4,2 nas séries iniciais e/ou 3,8 nas séries finais; 	1.378	14.995	3 milhões

⁵⁴ A Operação Arco Verde foi instituída pelo Decreto 7.008 de 12 de novembro de 2009, com o objetivo de promover modelos produtivos sustentáveis nos municípios considerados prioritários para o controle e a redução do desmatamento na Amazônia Legal. A operação envolve diversos órgãos de várias instâncias do governo coordenados pela Casa Civil da Presidência da República, além de prefeituras municipais e organizações não governamentais. Fontes: Diário Oficial da União. Disponível em: <http://www.in.gov.br/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=13/11/2009> ; e <http://blog.planalto.gov.br/arco-verde-e-arco-de-fogo-serao-intensificadas-em-decorrencia-de-conflitos-na-amazonia/>. Acessos em 07/10/2012.

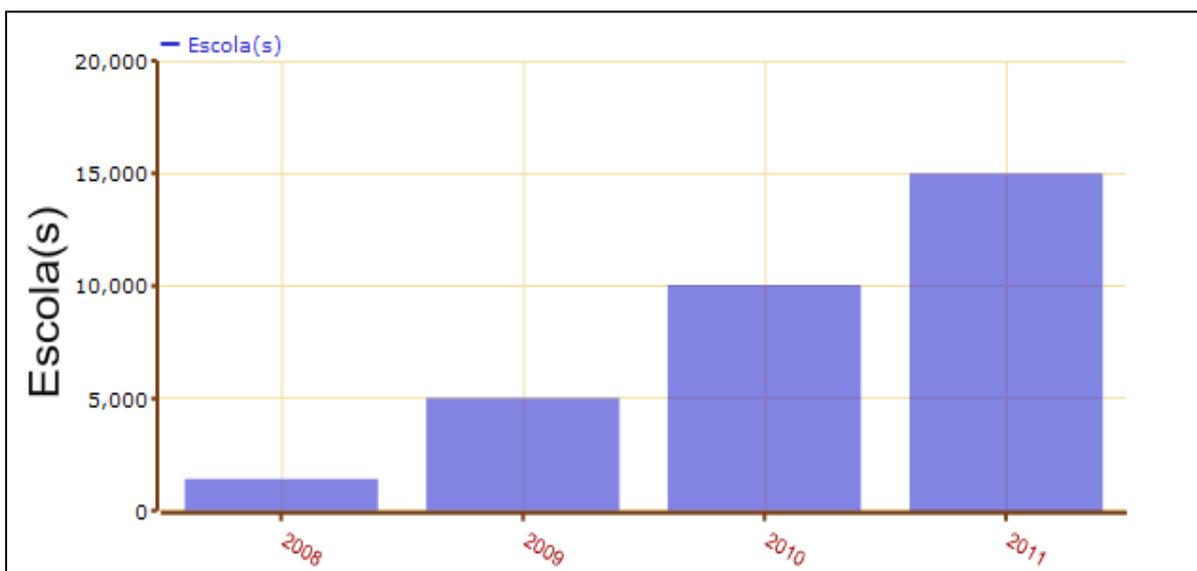
Anos	Critérios de Priorização de Atendimento*	Número de municípios atendidos	Número de escolas atendidas	Número de alunos atendidos
2012	<ul style="list-style-type: none"> • Escolas Urbanas <ul style="list-style-type: none"> → Ter sido contemplada com o PDDE/Integral nos últimos quatro anos → Ter sido contemplada com o PDE-Escola e apresentar IDEB abaixo ou igual a 4,2 nas séries iniciais e/ou 3,8 nas séries finais; → Estar localizadas nos territórios priorizados do Plano Brasil Sem Miséria; → Possuir índice igual ou superior a 50% dos alunos participantes do Programa Bolsa Família; → Participar do Programa Escola Aberta; • Escolas do Campo <ul style="list-style-type: none"> → Estar localizadas em municípios com: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Índices de pobreza no campo maior ou igual a 25%. ▪ Índice de população do campo com 15 anos ou mais não alfabetizados, maior ou igual a 15%. ▪ Índice de docentes do campo sem formação superior maior ou igual a 20%. ▪ Índice populacional no campo maior ou igual a 30%. → Estar localizada em assentamento da Reforma Agrária com 100 famílias ou mais e possuir 74 matrículas ou mais; → Estar localizada em comunidades de remanescentes de quilombos com 74 matrículas ou mais. 	...	30.000*	5 milhões*
<p>* Os critérios não são cumulativos, ou seja, para estar inclusa na lista de escolas selecionadas, a instituição deve enquadrar-se em um dos critérios apresentados.</p> <p>** Informações referentes à metas do Ministério da Educação. Os números efetivos ainda não estão disponíveis em documentos oficiais.</p>				

Fonte: Elaboração própria, com dados obtidos em: MEC. **Gestão intersetorial no território.** Brasília. SECAD, 2009; MEC. Manuais de Educação Integral dos anos de 2009 a 2012; Notícias/MEC Disponíveis em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content &view=article &id=17465:escola-pre-selecionada-tem-ate-15-de-fevereiro-para-a-adesao&catid=379&Itemid=86](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17465:escola-pre-selecionada-tem-ate-15-de-fevereiro-para-a-adesao&catid=379&Itemid=86)> e <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16689&Itemid=1115> Acessos em: 05/05/2012; Painel de Controle – SIMEC Disponível em: [http://painel.mec.gov.br/painel/detalhamento Indicador/ detalhes/pais/acaid/5](http://painel.mec.gov.br/painel/detalhamento%20Indicador/detalhes/pais/acaid/5) Acesso em: 19/05/2012.

Diante desses dados verifica-se uma progressão média de adesão ao Programa da ordem de mais de duzentos por cento ao ano, controlada pela determinação dos critérios. Segundo o MEC (2011, p. 7), a meta de atendimento para o ano de 2014 é de trinta e duas mil escolas em todo o território nacional.

No gráfico a seguir é possível visualizar a evolução da adesão de escolas, em nível nacional, desde a implantação do Programa.

Gráfico 01- Escolas que aderiram ao Mais Educação.



Fonte: Painel de Controle - SIMEC Disponível em: <http://painel.mec.gov.br/painel/detalhamentoIndicador/detalhes/pais/acaaid/5> Acesso em: 19/05/2012.

O Programa Mais Educação foi regulamentado pelo Decreto 7.083 de 27 de janeiro de 2010. Tal documento além de especificar a carga horária escolar de no mínimo sete horas diárias para ser considerada como de tempo integral, determinar fontes de financiamento e outras regulamentações técnicas, assinala como princípios do programa:

- 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 dos profissionais no campo da educação integral (BRASIL, 2010).

Ao referir-se a articulação das disciplinas curriculares, fica evidente no documento a defesa de uma prática pedagógica interdisciplinar que intenta não fragmentar o conhecimento científico das disciplinas escolares e não dissociá-lo das práticas socioculturais.

Também podemos encontrar essa orientação no ideário de Paulo Freire quando afirma que é preciso evitar a dicotomia entre tais saberes. Segundo o autor, “não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos [...] trazem consigo de interpretação do mundo nas mais variadas dimensões de sua prática, na prática social de que fazem parte”. E ainda, “o respeito, então, ao saber popular implica necessariamente o respeito ao contexto cultural” (FREIRE, 2011, p. 118-119).

Nessa perspectiva o Programa Mais Educação incentiva o estabelecimento de parcerias com as comunidades locais no sentido de tornar a escola mais permeável aos diferentes atores sociais e expandir seu território (re)significando e ocupando espaços públicos e comunitários. Essa articulação local confere ao Programa uma flexibilidade em relação à metodologia de trabalho. De acordo com o texto de apoio ao debate nacional, Rede de Saberes, o Programa Mais Educação

não pretende apresentar um modelo; ao contrário, quer compor diversos modelos, porque nasce da riqueza de saberes existentes no Brasil. Essa proposta possui, naturalmente, uma estrutura que a fundamenta, mas pretende-se aberta, mutável, capaz de assumir vários contornos e refletir as vocações e experiências comunitárias. (MEC, 2009b, p. 13)

Essa abertura a que o texto se refere foi inspirada na “Obra Aberta” de Umberto Eco. Segundo o MEC (2009b, p. 16) “as obras abertas seriam sistemas imprevisíveis, não fechados em si, interpenetráveis e simultaneamente auto-organizáveis. A obra aberta depende da interação com o público e, desta forma, assume distintos formatos”. Por isso, cada escola deve organizar suas atividades conversando com sua comunidade, mapeando, avaliando e compondo um sistema que, apesar das semelhanças com outros projetos de outras regiões, terá sua particularidade, para o atendimento de suas reais necessidades.

O conceito de educação integral que alicerça a proposta está voltado para a “ampliação das necessidades formativas do sujeito, contemplando as dimensões afetiva, ética, estética, social, cultural, política e cognitiva” (MEC, 2009b, p. 14). A educação integral proposta pelo Programa, vai muito além do aumento da carga horária escolar. Pretende valorizar a experiência social que o aluno já possui e proporcionar vivências ainda não alcançadas, mas que são essenciais para o desenvolvimento de sua autonomia. Isso requer obviamente, que atividades sociais sejam desenvolvidas em parceria com a comunidade.

Essa aproximação com a comunidade não significa que a escola deva transferir sua responsabilidade a outros agentes, mas compartilhar, estar permeável, ser catalizadora e responsável pela sistematização do conhecimento.

O Programa pretende ir além do currículo escolar, integrando os saberes de mundo com os desafios escolares, em uma perspectiva intercultural, na qual os grupos (escola e comunidade) entram em uma relação de troca de conhecimento, em que as diferenças sejam vistas como oportunidade de enriquecimento cultural.

De acordo com o texto de referência, os saberes comunitários

representam o universo cultural local, isto é, tudo aquilo que os nossos alunos trazem para a escola, independentemente de suas condições sociais. Esses saberes são os veículos para a aprendizagem conceitual. [...] Os alunos devem, portanto, ser estimulados a usar seus saberes e ideias a fim de formularem o saber escolar. (MEC, 2009b, p. 37)

Para a organização dessas atividades articuladas com saberes e culturas diferenciadas, o MEC propõe a utilização da Mandala⁵⁵, como uma “ferramenta” na construção de estratégias pedagógicas, por ser o símbolo da totalidade e representar um grande número de possibilidades de trocas de saberes entre escola e comunidade.

Esse conceito rompe com a dicotomia entre o saber e o fazer, há muito tempo incrustado em nossa sociedade – desde a Grécia antiga já havia a separação social entre os que sabiam (livres) e os que faziam (escravos) – para propor uma interlocução entre o conhecimento científico e o conhecimento da experiência humana.

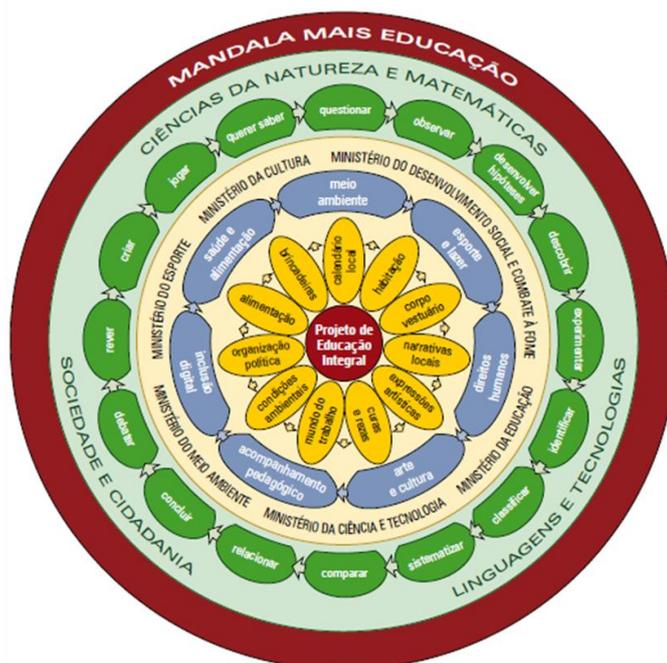
Na Mandala do Programa Mais Educação, sugerida pelo MEC, partindo do centro para as bordas, foram colocados, logo após o objetivo, os seguintes saberes comunitários: habitação, corpo/vestuário, alimentação, brincadeiras, organização política, condições ambientais, mundo do trabalho, curas e rezas, expressões artísticas, narrativas locais e calendário local. Estes saberes foram selecionados tomando como critério sua aplicabilidade em várias situações, porém cada escola tem a liberdade de acrescentar ou substituir esses itens, por outros de seu contexto.

Por “saberes escolares” entende-se, segundo a proposta, as propriedades e estratégias do fazer e do pensar, os conteúdos específicos de cada disciplina, as habilidades, os procedimentos e as práticas que fazem dos alunos formuladores de conhecimentos, na

⁵⁵ A ideia da Mandala como instrumento de orientação pedagógica para o Programa Mais Educação foi criada em 2007 pelo grupo de educadores da Casa da Arte de Educar, no Rio de Janeiro como uma tecnologia social voltada para a ampliação da relação entre educação e cultura. A organização não governamental existente há 13 anos, iniciou suas atividades em duas favelas cariocas – Mangueira e Macacos – e tem realizado ações de cunho educativo, pesquisas e formulação de metodologias para a educação. Ver: <http://www.artedeeducar.org.br>

perspectiva da aprendizagem significativa, por meio da pesquisa. Na Mandala aparecem interligados por setas: querer saber, questionar, observar, desenvolver hipóteses, descobrir, experimentar, identificar, classificar, sistematizar, comparar, relacionar, concluir, debater, rever, criar, jogar. (MEC, 2009b)

Figura 01: Mandala do Programa Mais Educação



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

Os elementos da Mandala não ocupam uma posição aleatória, existe uma relação entre eles. Por isso na medida em que os círculos são colocados, observa-se uma correspondência entre os saberes (escolares/comunitários), os macrocampos, os Ministérios com suas ações e projetos a serem desenvolvidos e relacionados com as áreas do conhecimento. As setas apontando para fora ou sugerindo um movimento circular, remetem ao diálogo recíproco e necessário entre os elementos.

O Programa sugere a elaboração de Mandalas para as cidades, para as escolas e para cada professor, consistindo níveis mais ou menos amplos de organização.

Diante do exposto, infere-se que o professor passa a ser um pesquisador das experiências do local em que vive e um importante agente de diálogo entre o saber comunitário e os saberes escolares. Por isso o Programa estabelece como contrapartida das secretarias municipais e estaduais de educação, a contratação de um “professor comunitário”,

com carga horária de 20 ou 40 horas semanais, cuja função é fazer a articulação do Programa entre escola e comunidade e coordenar as ações em conjunto com os demais atores.

Esse professor, como sugere o texto referência, deve ser conhecedor dos aspectos culturais, históricos, econômicos, estruturais, políticos etc. do bairro, além de estar sensível e aberto ao diálogo para que haja enriquecimento do projeto por meio de ideias e sugestões advindas da comunidade e da escola.

As atividades, comumente chamadas de oficinas, são desenvolvidas por monitores voluntários da própria comunidade ou de outra. O valor pago, a título de ressarcimento de despesas com alimentação e transporte, a um monitor voluntário é de sessenta reais mensais⁵⁶, para cada turma de trinta alunos atendida. Cada monitor pode, no máximo, atender cinco turmas em cada escola, o que corresponde a receber, no máximo, trezentos reais mensais. A quantidade de horas trabalhadas não é especificada pelo Programa. Sendo assim cada escola organiza sua equipe conforme suas necessidades.

Para essa função, o programa incentiva a participação de agentes culturais, estudantes universitários na área da atividade a ser desenvolvida, ou outras pessoas que mesmo sem formação acadêmica, possuam reconhecidas habilidades e façam a integração entre escola e comunidade. O Programa desestimula a participação dos próprios professores da escola nas oficinas, principalmente quando este necessitar de ressarcimento de despesas de alimentação e transporte. Essa orientação tornou-se ponto de muita discussão em seminários e grupos de trabalho desde a implantação do Programa em 2008, tendo em vista a diversidade de pontos de vista sobre a legitimidade da atuação de pessoas não habilitadas, mal remuneradas e sem direitos trabalhistas no trabalho pedagógico.

Sobre essa questão, Lima (2009, p. 34) afirma que “a educação pedagogicamente pensada é intencional, planejada e rigorosa. Isso exclui o pensamento de que qualquer cuidador, com ações espontâneas, casuais e fragmentadas, faz educação”. No entanto, lembra a autora, uma proposta de educação integral que tem como fundamento o diálogo de saberes, “não pode estar limitada à titulação”.

Coelho (2009, p. 34), contribui com esse debate ao afirmar que as concepções que fundamentavam o modelo de educação integral defendido por Anísio Teixeira, na década de 1930 e Darcy Ribeiro nas décadas de 1980-1990, privilegiavam a escola, como lócus do ensino, e o professor capacitado e habilitado, como o responsável pelo fazer pedagógico. Porém, lembra a autora, que no caso dos CIEPs, havia formação para “animadores culturais”,

⁵⁶ Para as escolas do campo o valor do ressarcimento é o dobro do valor pago na zona urbana.

o que fazia do professor o principal responsável, mas não o único pelo trabalho educativo. Para Coelho (2009, p. 35), em tempos pós-modernos, discutem-se propostas de educação integral que comportam outros espaços e outros perfis profissionais. Por isso a autora alerta que é preciso ficar atento para “os rumos de formação – e trabalhistas – que os novos perfis profissionais estão construindo para si mesmos” (COELHO, 2009, p. 37).

A legitimação desses novos perfis profissionais, que podem aproximar os jovens da escola, por meio de práticas culturais e sociais, encontra respaldo na política de educação profissional e tecnológica do Ministério da Educação. O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos⁵⁷ apresenta opções de formação em nível médio direcionadas para atuação profissional junto a escolas de educação integral, evidenciando a importante e necessária relação entre trabalho docente e profissionais de outras áreas. Em 2012, o Catálogo relacionou 220 cursos existentes em todo país distribuídos em treze eixos temáticos. Dentre esses eixos, encontra-se o de Desenvolvimento Educacional e Social que prepara o jovem para atuar em funções de apoio social, pedagógico e administrativo em escolas públicas e privadas ou em outras instituições como associações comunitárias, sindicatos etc. Neste eixo há oferta de cursos de técnico em alimentação escolar, infraestrutura escolar, biblioteca, ludoteca, multimeios didáticos e orientação comunitária. Este último capacita para a participação em campanhas educativas e na articulação entre escolas e comunidade no intuito de promover ações de aproximação positiva entre as instituições. Também há o eixo Produção Cultural e Design com cursos técnicos de artes circenses, dramáticas e visuais; artesanato, canto, composição e arranjo, dança, fabricação de instrumentos musicais, processos fotográficos, rádio, televisão etc. Esses cursos consistem em importante contribuição para a formação de técnicos de diversas áreas para o mercado de trabalho, capacitados para atuar na educação integral.

Para facilitar a operacionalização do Programa Mais Educação, um “passo a passo”⁵⁸ foi disponibilizado às escolas participantes, orientando como fazer a escolha do professor comunitário, os critérios para participação de alunos, como escolher as atividades a serem desenvolvidas, como realizar parcerias e outras medidas a serem tomadas a título de organização.

⁵⁷ O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos é uma publicação da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação considerada referência da oferta de cursos técnicos de nível médio nos diferentes sistemas de ensino Federal, Estadual/Distrital e Municipal do país. O catálogo está disponível em: <http://pronatec.mec.gov.br/cnct/index.php>

⁵⁸ MEC. *Programa Mais Educação passo-a-passo*. Brasília: SEB, 2011.

Segundo o documento, o número de alunos atendidos pela escola e os critérios de participação devem ser decididos de forma democrática pelo grupo da escola, mas sugere alguns critérios para a seleção, como: estudantes que demonstrem interesse em estar na escola por um tempo maior; estudantes que apresentem defasagem série/idade; estudantes das séries finais da 1ª e 2ª fases do ensino fundamental (4º/5º anos ou 8º/9º anos) nas quais as pesquisas mostram que há um índice maior de evasão e abandono respectivamente; estudantes que estão em situação de risco ou vulnerabilidade social, e ainda, aqueles que de alguma forma lideram e influenciam positivamente os demais.

Muitos programas definem um público alvo utilizando, geralmente, critérios seletivos enfatizando a perspectiva assistencial. No caso do Mais Educação, o incentivo à participação de alunos líderes, com influência positiva, evidencia o caráter educativo e socializador do Programa em precedência ao assistencial.

A escola também pode optar em atender cem por cento dos alunos, caso tenha condições para isso. No entanto, o próprio Plano Nacional de Educação (2011-2020), prevê o atendimento de apenas metade dos alunos para os próximos dez anos, pois reconhece as dificuldades estruturais existentes. Ou seja, a escola de turnos ainda permanecerá concomitante ao tempo integral por algum tempo.

Com a inclusão das escolas do campo, a partir de 2012, as orientações e as atividades formativas passíveis de escolha para financiamento, passaram a ser específicas para cada tipo de escola. De acordo com o manual operacional do Programa para o ano de 2012,

As atividades [...] não poderão descaracterizar a realidade do campo, as concepções pedagógicas deverão considerar a realidade local, suas especificidades ambientais e particularidades étnicas devendo embasar seus eixos nas categorias TERRA, CULTURA E TRABALHO, sendo estas fundamentais na matriz formadora humana. (grifos do autor) (MEC, 2012, p. 44).

Não há um limite de atividades a serem desenvolvidas, mas há um limite de atividades a serem financiadas pelo MEC. Cada escola pode escolher, livremente, de cinco a seis atividades, organizadas em três ou quatro macrocampos. Apenas no macrocampo Acompanhamento Pedagógico é obrigatória a escolha de pelo menos uma atividade. Nesse macrocampo as escolas rurais devem trabalhar com todas as atividades de forma articulada.

As atividades diferenciadas para atendimento às escolas urbanas e do campo podem ser observadas no quadro a seguir:

Quadro 02: Atividades financiáveis pelo Programa Mais Educação em 2012 às escolas urbanas e escolas do campo:

Macrocampos	Atividades - Escolas Urbanas	Atividades - Escolas do Campo
Acompanhamento Pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> • História e Geografia • Letramento/Alfabetização • Línguas Estrangeiras • Tecnologias Educacionais 	<ul style="list-style-type: none"> • Ciências • Matemática • Matemática • Ciências Humanas • Ciências e Saúde • Etnolinguagem • Leitura e Produção Textual
Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável	<ul style="list-style-type: none"> • Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável • Tecnologias Educacionais 	
Esporte e Lazer	<ul style="list-style-type: none"> • Basquete de rua • Taekwondo • Yoga/Meditação • Corrida de orientação • Tênis de campo • Tênis de Mesa • Xadrez tradicional • Xadrez virtual • Ginástica Rítmica • Recreação e Lazer/ Brinquedoteca • Tecnologias Educacionais 	<ul style="list-style-type: none"> • Basquete • Handebol • Karatê • Natação • Voleibol • Futebol • Futsal • Atletismo • Judo
Educação em Direitos Humanos	<ul style="list-style-type: none"> • Educação em Direitos Humanos • Tecnologias Educacionais 	<ul style="list-style-type: none"> • Atletismo • Ciclismo • Basquete • Etnojogos • Tênis de Mesa • Judô • Corrida de orientação • Handebol • Xadrez tradicional • Futebol • Recreação e Lazer/ Brinquedoteca • Futsal • Voleibol
Educação em Direitos Humanos	<ul style="list-style-type: none"> • Educação em Direitos Humanos • Tecnologias Educacionais 	<ul style="list-style-type: none"> • Arte Audiovisual e Corporal • Arte Corporal e Som • Arte Corporal e Jogos • Arte Gráfica e Literatura • Arte Gráfica e Mídias
Culturas, Artes e Educação Patrimonial	<ul style="list-style-type: none"> • Banda Fanfarra • Leitura e produção textual • Ensino Coletivo de Cordas • Práticas Circenses • Educação Patrimonial • Artesanato Popular • Iniciação musical (Flauta doce) • Canto Coral • Cine Clube • Tecnologias Educacionais 	<ul style="list-style-type: none"> • Percussão • Pintura • Capoeira • Hip-Hop • Danças • Desenho • Grafite • Teatro • Escultura • Mosaico
Cultura Digital	<ul style="list-style-type: none"> • Ambiente de Redes Sociais • Tecnologias Educacionais 	<ul style="list-style-type: none"> • Canto Coral • Percussão • Capoeira • Pintura • Cineclube • Desenho • Contos • Escultura • Danças • Etnojogos • Práticas Circenses • Mosaico • Literatura de Cordel • Música • Brinquedos e artesanato Regional • Teatro
Promoção da Saúde	<ul style="list-style-type: none"> • Promoção da Saúde / Prevenção de Doenças e Agravos • Tecnologias Educacionais 	
Comunicação e Uso de Mídias	<ul style="list-style-type: none"> • Jornal Escolar • Rádio Escolar • História em Quadrinhos • Tecnologias Educacionais 	<ul style="list-style-type: none"> • Fotografia • Vídeo
Investigação no Campo das Ciências da Natureza	<ul style="list-style-type: none"> • Robótica Educacional • Tecnologias Educacionais • Laboratório • Feiras e Projetos Científicos 	
Iniciação Científica		<ul style="list-style-type: none"> • Iniciação Científica (Investigação no Campo das Ciências da Natureza)
Educação	<ul style="list-style-type: none"> • Educação Econômica/ Economia Criativa 	

Macrocampos	Atividades - Escolas Urbanas	Atividades - Escolas do Campo
Econômica/ Economia Criativa	<ul style="list-style-type: none"> • Tecnologias Educacionais 	
Memória e História das Comunidades Tradicionalis		<ul style="list-style-type: none"> • Canto Coral • Música • Capoeira • Pintura • Literatura de Cordel • Educação Patrimonial • Brinquedos e Artesanato Regional • Cineclube • Contos • Desenho • Percussão • Escultura • Etnojogos • Mosaico • Danças • Teatro
Agroecologia		<ul style="list-style-type: none"> • Canteiros Sustentáveis • COM-VIDA – Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida • Conservação do Solo e Composteira (ou Minhocário) • Cuidado com Animais • Uso Eficiente de Água e Energia

Fonte: Elaboração própria com dados do Manual Operacional de Educação Integral, MEC, 2012

Após realizar as articulações locais, um representante da escola deve cadastrar-se, via internet, na plataforma do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação⁵⁹ (SIMEC), de onde recebe uma senha. De posse da senha, insere no sistema as informações solicitadas: atividades relacionadas aos respectivos macrocampos e número de alunos a serem atendidos. O próprio sistema calcula o valor do recurso, nas categorias capital e custeio, a ser creditado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), na conta da Unidade Executora⁶⁰ (UEX), via Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) para o desenvolvimento das atividades e gera um relatório chamado Plano de Atendimento.

O Programa Dinheiro Direto na Escola foi criado em 1996, pelo governo federal, a fim de fornecer recursos, de caráter suplementar, às escolas públicas e fomentar a descentralização da gestão financeira nos diversos níveis administrativos.

Os recursos destinam-se a aquisição de materiais pedagógicos, equipamentos, pagamento de mão de obra para realização de adaptações ou pequenos reparos na estrutura física da escola e ressarcimento de despesas com transporte e alimentação dos monitores voluntários, traslado de alunos em aulas fora do espaço escolar, como museus, parques etc, isso para um período de dez meses de atividades.

⁵⁹ O acesso ao sistema ocorre pelo site: www.simec.gov.br

⁶⁰ Nomenclatura utilizada pelo FNDE para referir-se à organização não governamental a qual a escola está vinculada, para recebimento dos recursos. É também chamada de Conselho Escolar, Caixa Escolar, Associação de Pais e Mestres etc.

Para cada atividade, há um kit de material pedagógico específico que pode ser adquirido pela escola com os recursos depositados na conta bancária da UEX ou, são adquiridos pelo Ministério da Educação e enviados às escolas, como é o caso dos kits das atividades de banda fanfarra, hip-hop, cine clube, vídeo, rádio escolar e algumas publicações. Os kits adquiridos pelo MEC geralmente não chegam no tempo previsto. Devido a isso há uma orientação no manual 2012: “As escolas que selecionaram atividades que necessitam de materiais fornecidos pelo MEC/FNDE, poderão dar início às suas ações com conteúdos teóricos, bem como desenvolver atividades com seus materiais, caso os itens especificados tardem a chegar, em virtude dos trâmites legais e administrativos” (MEC, 2012, p. 33).

Técnicos das secretarias municipais/estaduais de educação, pelo SIMEC, validam os Planos de Atendimento das escolas cadastradas e enviam ao Ministério da Educação um Plano Geral Consolidado para aprovação. Após obter a aprovação dos planos, as secretarias municipais/estaduais confirmam a adesão ao Programa via ofício ao MEC e providenciam a contratação do professor comunitário. As atividades, com os alunos, na escola somente têm início a partir do momento do depósito e liberação dos recursos pelo FNDE. Após os dez meses de atividades, cada UEx deve prestar contas dos recursos nos moldes do PDDE.

2.7.1 O Programa Mais Educação no Estado de Mato Grosso

No Estado de Mato Grosso a implantação do Programa pode ser considerada tímida se comparada a outros estados da federação. Diferentemente das regiões sudeste, nordeste e sul, poucos municípios mato-grossenses enquadraram-se nos critérios estabelecidos pelo MEC, nos primeiros anos.

Em 2008 a implantação restringiu-se a duas cidades: Alta Floresta⁶¹ no norte do estado, incluída no Programa devido a sua participação na Operação Arco Verde; e Cuiabá, capital.

A partir do Programa Mais Educação, a prefeitura de Cuiabá passou a desenvolver, nas escolas de sua rede, um programa próprio de educação integral, chamado Programa Educa Mais. Esse Programa, criado por meio do Decreto Municipal 4.688/2008, não visa uma substituição ou concorrência com o Mais Educação, pelo contrário, suas ações são fundidas e

⁶¹ O município de Alta Floresta recebeu os recursos no final de 2008, vindo a desenvolver efetivamente o Programa em 2009.

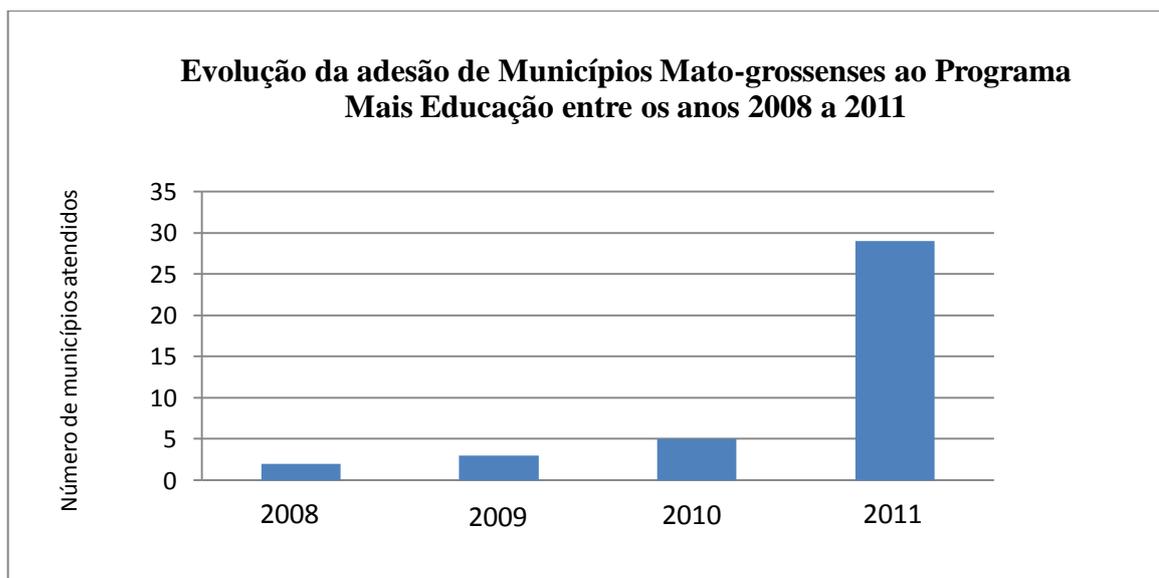
seguem as mesmas diretrizes (CUIABÁ, 2009, p. 25). Em 2008 o Programa Educa Mais foi implantado em trinta e uma escolas da rede municipal de Cuiabá.

Em 2009, o Programa Mais Educação passou a atender, além destes, o município de Várzea Grande, segunda maior cidade do estado, localizada muito próximo à capital. As duas cidades se confundem geograficamente, pois cresceram lado a lado separadas apenas pelo Rio Cuiabá. Atualmente, Várzea Grande desenvolve o Programa em cinquenta e duas escolas públicas (vinte e seis da rede municipal e vinte e seis da rede estadual).

Em 2010, por possuir escolas participantes do PDE-Escola, os municípios de Rondonópolis e Sinop, terceira e quarta economias do estado, respectivamente, entraram na lista de municípios atendidos. Ainda assim, timidamente. Sinop, das trinta e três escolas de ensino fundamental que possuía, cadastrou oito (cinco estaduais e três municipais) e, Rondonópolis, de um universo de oitenta e três unidades, cadastrou dez, efetivando o atendimento de um mil e trezentos alunos (BARROS NETA, 2011, p. 78).

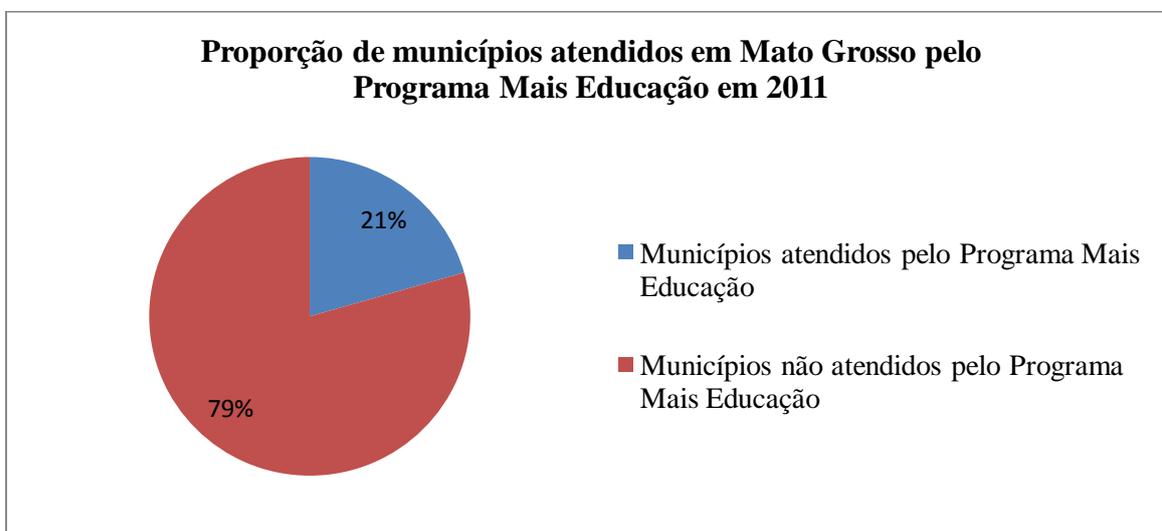
No ano de 2011, com a ampliação dos critérios de prioridade, o atendimento deu um salto numérico abrangendo vinte e nove municípios mato-grossenses. Ainda assim esse número representa uma parcela pequena (vinte e um por cento) dos 141 municípios do estado.

Gráfico 02: Evolução da adesão de municípios mato-grossenses ao Programa Mais Educação entre os anos 2008 a 2011.



Fonte: Elaboração própria com dados fornecidos pela SME de Sinop-MT e obtidos em: <painel.mec.gov.br/painel/detalhamentoindicador/detalhes/pais/acaid5> Acesso em: 22/05/2012

Gráfico 03: Proporção de municípios atendidos em Mato Grosso pelo Programa Mais Educação em 2011.



Fonte: Elaboração própria com dados obtidos em: <painel.mec.gov.br/painel/detalhamentoindicador/detalhes/pais/acaid5> Acesso em: 22/05/2012

A Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), em março de 2010, enviou uma pessoa responsável pela Coordenação Estadual do Programa Mais Educação aos municípios do interior do estado a fim de orientar o processo de implantação nas redes municipal e estadual.

No mesmo ano a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) em parceria com a SEDUC, ofertou, por meio de um convênio firmado com o Ministério da Educação/ SECAD, atividades formativas, na área de educação integral, junto aos municípios participantes do Programa. Foi realizado um curso de extensão com carga horária de sessenta horas, divididas em duas etapas, que qualificou, dos cinco municípios, cento e trinta professores comunitários, também chamados de coordenadores, abrangendo saberes teóricos e práticos referentes aos dez macrocampos dispostos no Programa (BARROS NETA, 2001, p.77).

Foi realizado também um seminário com a presença de coordenadores e consultores do MEC, onde foram discutidos os desafios e as perspectivas da educação integral no Estado. Segundo Barros Neta (2011, p. 78) após as discussões e apresentação das experiências pelos coordenadores do Programa dos municípios, “percebeu-se que o desenvolvimento da educação integral no estado ainda apresenta muitos entraves, dificuldades e desafios, a exemplo da inadequação de estrutura física, recursos financeiros insuficientes, rotatividade de monitores, falta de uma estruturação curricular e melhor capacitação de todos os envolvidos”. A autora enfatiza também alguns avanços relatados pelos municípios, principalmente dos que

possuíam uma experiência mais longa, tais como: transformação da escola em um local mais atrativo, observação de melhora na aprendizagem dos alunos, superação da fase de implantação para início da consolidação, estabelecimento do Programa como prioridade, entre outros (BARROS NETA, 2011, p. 78-79).

2.7.2 O Programa Mais Educação em Sinop-MT

A intenção de implantar educação integral no município de Sinop já era manifesta desde o ano de 2008 quando foi elaborado o Plano Municipal de Educação. O documento, ainda em vigor, prevê na seção dos “Objetivos e Metas do Ensino Fundamental”, item 18,

Ampliar progressivamente a jornada escolar visando implantar escolas de tempo integral, abrangendo o período de pelo menos sete horas diárias, com no mínimo três refeições, apoio à tarefas escolares, à prática planejada de esportes e atividades artísticas, práticas artísticas, domésticas, comerciais e industriais, com previsão de espaço físico, recursos financeiros e profissionais da educação em número suficiente e com salários compatíveis com a carga horária trabalhada nos moldes do Programa de Renda mínima associado a ações socioeducativas. (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SINOP-MT, 2008, p. 48).

O secretário municipal de educação de Sinop, ao tomar conhecimento de que três escolas da rede municipal encontravam-se na lista de escolas passíveis de financiamento do Programa Mais Educação, realizou várias reuniões com as equipes de tais escolas, equipe interna na Secretaria Municipal de Educação (SME) e com outros segmentos da sociedade, visando a disseminação da ideia da educação integral. Houve apresentação do Programa ao prefeito, aos secretários de outras pastas da administração (Secretário de Esporte e Lazer, Secretário de Cultura, Secretário de Meio Ambiente, Secretário de Saúde e Secretária de Assistência Social), aos diretores e coordenadores pedagógicos de outras escolas mesmo que não eram ainda participantes.

A coordenadora estadual, enviada pela SEDUC, também realizou uma reunião na Secretaria Municipal de Educação com diretores e coordenadores pedagógicos de escolas das redes estadual e municipal para apresentar o Programa, até então conhecido apenas superficialmente por parte de vários convidados.

A própria equipe da Secretaria Municipal, da qual eu fazia parte, responsável em orientar três escolas de sua rede, mesmo com diversas reuniões e debates realizados, ainda tinha muitas dúvidas em relação aos fundamentos do Programa e sua operacionalização. A proposta, naquele momento, era realmente nova para o município de Sinop.

Esse “pouco conhecimento” gerou insegurança quanto a adesão ao programa, haja vista que sua metodologia orienta uma discussão profunda com a comunidade para o levantamento de oportunidades de parcerias, espaços educativos, possibilidades de ampliação curricular, adequação de espaços e equipes de trabalho. Com pouco tempo para realizar todas as etapas recomendadas e, atentando para não perder os prazos de cadastramento no sistema, alguns diretores reuniram com suas equipes escolares e, no dia seguinte, assessorados pela visita técnica da SEDUC, aderiram ao programa, para mais tarde, enquanto o processo de adesão tramitasse no MEC, realizar um trabalho mais efetivo com a comunidade. Outros diretores investiram mais tempo na discussão com suas equipes, mas terminaram por aderir ao Programa dentro do prazo estipulado pelo MEC.

A administração municipal garantiu que seriam feitos investimentos nas três escolas atendidas tais como: ampliação de banheiros, construção de áreas cobertas para realização de atividades das oficinas de Pintura, Letramento e Matemática; construção de quadras de areia, pista de atletismo e campos gramados; remanejamento de merendeiras de outras escolas etc.

Os Planos de Atendimento enviados ao MEC demoraram alguns meses para serem aprovados e terem os recursos liberados. Nesse período, representantes da equipe da Secretaria Municipal de Educação buscaram informações nos materiais publicados pelo MEC, na literatura, na internet, participaram de cursos de capacitação⁶² sobre educação integral e realizaram constantes visitas às escolas em reuniões de trabalho para discussão e repasse às escolas de sua rede as orientações recebidas nos cursos, na tentativa de subsidiar suas equipes na implantação da proposta.

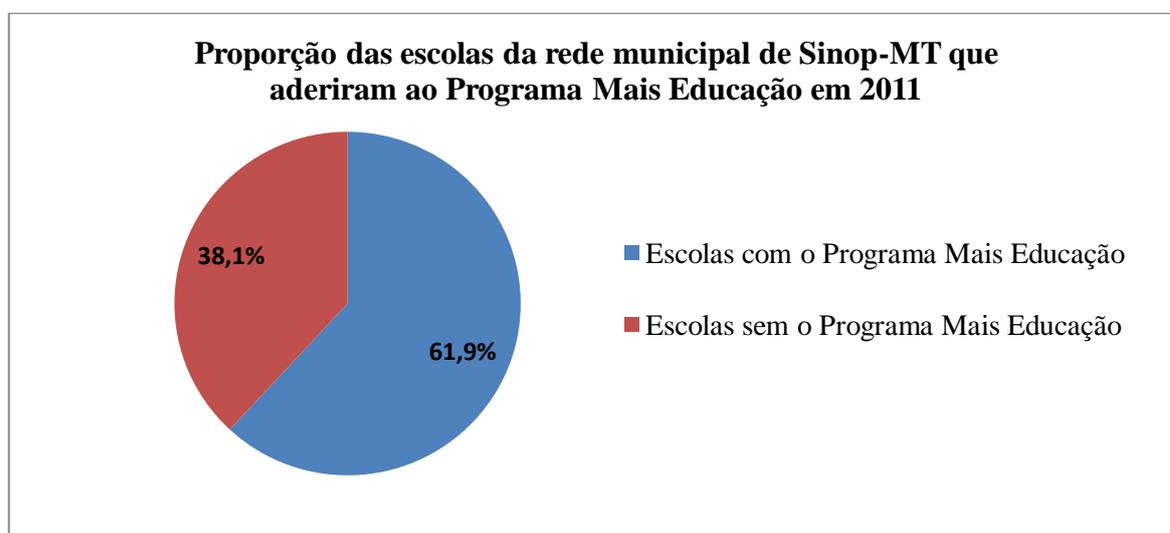
Nas diversas reuniões de trabalho com diretores e professores comunitários, embora se tentasse discutir sobre a concepção de educação integral e os fundamentos teóricos do programa, o assunto sempre direcionava para questões de ordem prática, como por exemplo: onde abrigar os alunos do turno oposto em dias de chuva? Quantas horas semanais cada monitor trabalhará? A escola receberá mais funcionários para suprir a demanda da limpeza e produção da merenda? Os alunos devem permanecer na escola no horário de almoço? Haverá instalação de banheiros apropriados para os alunos tomarem banho? Todos os alunos devem participar de todas as oficinas ou deve-se respeitar o gosto e tendência de cada um? Como executar o recurso? Que formulários preencher? Como e quando será a prestação de contas?

⁶² Uma representante participou do “II Seminário Nacional de Educação Integral e III Encontro Nacional dos Coordenadores do Programa Mais Educação” em Brasília, no período de 18 a 22 de maio de 2010, e três representantes participaram do curso de extensão de 60h realizado pela Universidade Federal de Mato Grosso, em Cuiabá, em duas etapas (1ª etapa de 22 a 26 de março e 2ª etapa de 25 a 29 de maio de 2010)

Entremeio a muitas indagações e incertezas, as três escolas municipais iniciaram as atividades, gradativamente, no segundo semestre de 2010⁶³. Esse período, de praticamente três meses letivos, pode ser considerado como de adaptação das escolas. Muitos horários tiveram que ser revistos, houve trocas de monitores, adaptação de locais, imprevistos e previstos de toda ordem.

Em 2011, havendo a possibilidade de adesão de mais escolas, a secretaria municipal cadastrou mais dez⁶⁴. Das vinte e uma escolas de ensino fundamental, treze passaram a atuar com o Mais Educação, o que representa sessenta e um por cento da rede.

Gráfico 04: Proporção de escolas participantes do Programa Mais Educação na rede municipal de Sinop-MT em 2011.



Fonte: Elaboração própria a partir de dados fornecidos pela SME de Sinop-MT

Segundo informações fornecidas pela SME de Sinop, as escolas de sua rede atenderam, em 2010, quinhentos e vinte alunos. Em 2011 esse número saltou para dois mil duzentos e noventa e oito alunos. Juntas, as treze escolas receberam, em 2011, do FNDE um repasse da ordem de quinhentos mil reais, para financiamento das ações. O recurso que geralmente chega no final do primeiro semestre, pois é operacionalizado via PDDE, impede que o Plano de Atendimento feito para os dez meses seja cumprido no mesmo exercício. Sendo assim, o plano elaborado em 2011 foi em parte executado no segundo semestre de 2011 e em parte no primeiro semestre de 2012.

⁶³ Uma escola iniciou no dia 16/08/2010, outra no dia 20/08/2010 e outra no dia 16/09/2010.

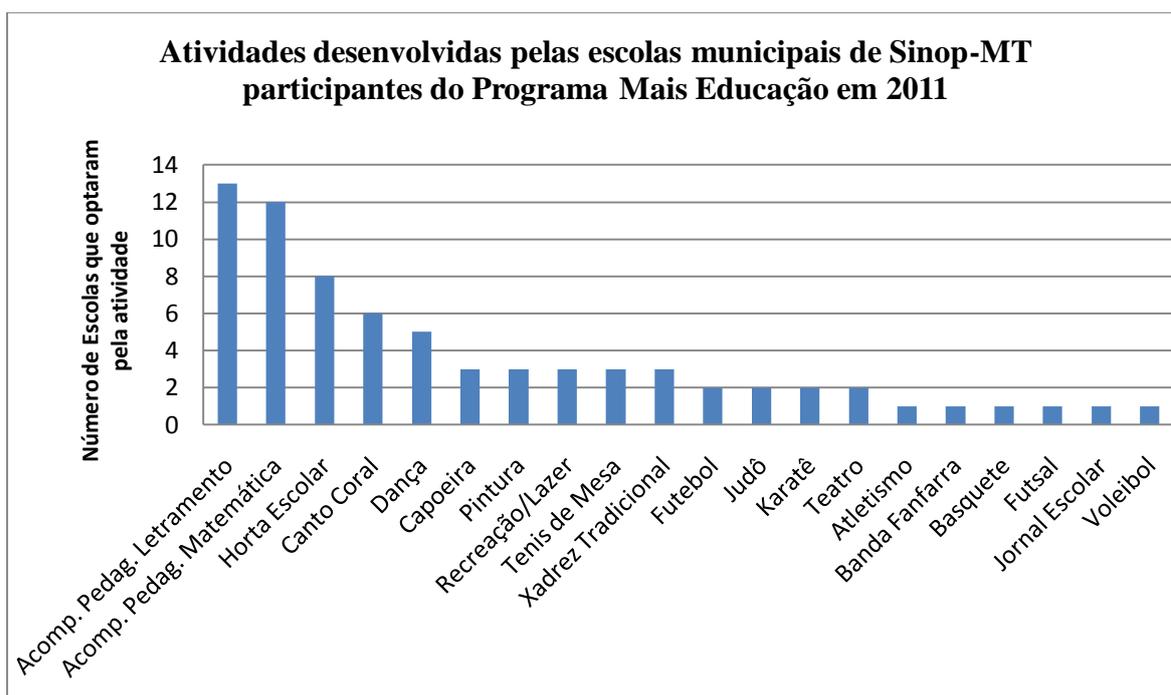
⁶⁴ A rede estadual não sofreu alteração numérica. O efetivo trabalho nas escolas estaduais cadastradas em 2010 só ocorreu em 2011 devido a problemas burocráticos.

Aparentemente alto, esse valor, distribuído entre as escolas se torna insuficiente para realizar, por exemplo, todas as adequações físicas necessárias para o desenvolvimento das atividades. Como a maioria dos municípios brasileiros, as escolas de Sinop não foram projetadas para o atendimento em tempo integral. A maioria não possui quadra coberta, e algumas, nem quadra têm. Faltam também salas para atividades que necessitam de local reservado, com silêncio, como no caso do Canto Coral, além de área coberta para os dias de chuva.

Por isso, as escolas precisaram planejar, em 2011, desta feita contando com mais tempo e mais experiência da equipe gestora da SME, oficinas que, ao mesmo tempo atendessem aos anseios da comunidade escolar e fossem viáveis em termos de estrutura física.

O gráfico abaixo apresenta as atividades escolhidas pelas escolas e sua recorrência.

Gráfico 05: Atividades desenvolvidas pelas escolas municipais de Sinop-MT participantes do Programa Mais Educação em 2011



Fonte: Elaboração própria a partir de dados fornecidos pela SME de Sinop-MT

Durante o acompanhamento da implantação do Programa em três escolas municipais em 2010, pude observar diferentes formas de articulações locais com diferentes formas de tratamento da proposta. Percebia-se diferentes níveis de participação da comunidade envolvida, bem como, diferentes níveis de empenho em relação à gestão do processo.

Afinal, qual(is) concepção(ções) de educação integral estavam direcionando a prática dos gestores, professores, e monitores das escolas envolvidas com o Programa? Os princípios básicos da proposta de educação integral do MEC estavam presentes na prática do Programa nas escolas municipais de Sinop? Como as escolas estavam enfrentando a mudança de paradigma educacional? Que articulações locais foram necessárias para implantar o Programa? Estas e outras perguntas me inquietaram na busca por respostas que pudessem me auxiliar nessa conjuntura.

A elaboração do projeto de pesquisa, que resultou neste trabalho, partiu dessas questões e caminhou na pretensão de descrever, pelo método fenomenológico, as concepções de educação integral dos diversos atores participantes desse processo e as práticas de educação integral realizadas por uma escola pública deste município.

O detalhamento da metodologia, dos instrumentos de coleta de dados e a trajetória da pesquisa serão tratados no próximo capítulo.

3. A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

“O mundo fenomenológico é [...] o sentido que transparece na intersecção de minhas experiências, e na intersecção de minhas experiências com aquelas do outro, pela engrenagem de umas nas outras.”
(MERLEAU-PONTY, 1994, p. 18)

Essas palavras de Merleau-Ponty nos remetem a uma reflexão sobre o emaranhado de ligações que temos com o mundo em nosso viver. Minhas experiências estão entrelaçadas às experiências daqueles que viveram comigo esta trajetória de pesquisa. Cada passo, cada escolha, cada ato, teve seu significado, sua intencionalidade.

Neste capítulo procuro mostrar como se deu minha aproximação ao fenômeno pesquisado a fim de compreendê-lo; como estou ligada a ele afetando-o com meu olhar cheio de significado, e como sou afetada por ele, em uma reciprocidade de atribuição de sentidos. Apresento, ainda, minhas escolhas quanto à reflexão metodológica, ou seja, a filosofia que delineia todo o processo de busca do conhecimento; a preferência pela abordagem qualitativa; a opção pelas estratégias de pesquisa bibliográfica e estudo de caso; e a seleção de diferentes técnicas de coleta de dados.

Procuro também descrever de que forma adentrei ao espaço escolar e ao mundo-vida dos sujeitos que experienciaram a implantação de um programa educacional e que descreveram suas concepções sobre o fenômeno investigado.

Por fim exponho como organizei o material coletado para a interpretação das informações ali contidas e como essa interpretação foi conduzida pelas idas e vindas do movimento dialético reflexivo.

3.1 A escolha do tema

A ideia de pesquisar sobre educação integral surgiu no ano de 2010 quando atuava no Departamento de Programas e Projetos da Secretaria Municipal de Educação de Sinop-MT e fora designada, com mais duas professoras, para compor uma equipe para coordenar o Programa Mais Educação⁶⁵.

Como o interesse da administração municipal em aderir ao Programa era grande, os gestores das escolas passíveis de atendimento, segundo os critérios do MEC, foram chamados para discutir o tema em reuniões com vários segmentos da área educacional e da administração municipal, tais como Departamento de Ensino Fundamental da SME, secretarias municipais de Esporte e Lazer, Diversidade Cultural, Assistência Social, outros profissionais de escolas não passíveis de atendimento etc.

A partir daí, muitas dúvidas surgiram sobre a natureza, a proposta político-pedagógica e a operacionalização do Programa. Mas, mais do que dúvidas, uma inquietação a respeito das concepções de educação integral que direcionariam as ações, passou a me incomodar.

No período de disseminação da proposta, que traz em seu bojo uma concepção de educação integral ancorada no pensamento de autores já abordados neste trabalho, pude observar, entre os participantes das discussões nas reuniões (gestores que levariam o debate para as escolas), posicionamentos políticos, ideológicos e pedagógicos diversos em relação à proposta do Governo Federal, que eram expressos através de formas diferentes de articular os meios para implantar o Programa nas escolas.

Nas reuniões com os gestores escolares, a discussão sobre a fundamentação teórica da proposta, ainda que estimulada, acabava por dar lugar a alterações sobre questões

⁶⁵ Nesta época, além de compor essa equipe, havia sob minha responsabilidade, a coordenação do Plano de Ações Articuladas do Município (PAR), o acompanhamento do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola).

operacionais como: adequação de espaço físico, financiamento, quadro de pessoal necessário etc.

Tais situações me levaram a inferir que diferentes concepções de educação integral permeavam esse universo e, tendo em vista que a concepção que temos sobre um determinado fenômeno direciona nossa ação sobre ele, como bem afirma Anísio Teixeira (2007b, p. 63), passei a querer compreender que concepção(ões) de educação integral estavam direcionando a prática dos gestores, professores, e monitores das escolas envolvidas com o Programa.

Também me intrigava a forma com que as escolas enfrentariam a mudança de paradigma educacional. Que articulações locais se faziam necessárias para implantar o Programa em escolas com poucos recursos em termos de estrutura física? Apesar da administração municipal assegurar que nas três escolas em que seria implantado o Programa, haveria investimentos extras, ainda não se podia visualizar nada de concreto. Como garantir que os princípios básicos da proposta de educação integral do MEC estariam presentes na prática do Programa nas escolas municipais de Sinop? A adesão das escolas estava se dando de forma consciente, engajadora, ou meramente burocrática, para não perder os recursos que estavam sendo oferecidos? Qual o sentido desse Programa para a comunidade escolar?

Estas e outras perguntas me inquietaram na busca por respostas que pudessem me ajudar a compreender os diferentes posicionamentos de ideias e visualizar um *suleamento*⁶⁶ para a construção coletiva de uma proposta de educação integral para o município de Sinop.

Por isso, ainda no ano de 2010, empenhei-me em elaborar um projeto de pesquisa para elucidar tais questionamentos.

Em uma conversa informal, em minha casa, por ocasião da visita de uma amiga, que não atua na área educacional, mas tem uma filha que na época tinha uns doze anos e estudava em uma escola pública, tal amiga me perguntou em que eu estava trabalhando, já que há muito tempo não nos víamos. Disse-lhe que estava pesquisando sobre educação integral e acompanhando a implantação do Programa Mais Educação no município. Falei rapidamente sobre o Programa. Minha amiga deixou escapar sua descrença: “Agora é que a educação está

⁶⁶ Segundo Campos (1991, apud, Freire, 2011, p. 296, nota 15), “Em qualquer referencial local de observação, o Sol nascente do lado do Oriente permite a ORIENTação. No hemisfério Norte, a Estrela Polar, Polaris, permite o NORTEamento. No hemisfério Sul, o Cruzeiro do Sul permite o ‘SULEamento’”. Apesar disso, nas escolas brasileiras é ensinada a regra prática do Norte: colocando-se a mão direita para o lado Leste, conseqüentemente, tem-se a mão esquerda ao Oeste, o Norte à frente e, nas costas, o Sul. Sob esta forma de posicionar-se, à noite, no Brasil, acabamos por ficar de costas para nosso símbolo, constante em nossa bandeira: o Cruzeiro do Sul. Além disso, devido às legendas nada ingênuas, os mapas com a representação da Terra, terminam por ficar posicionados verticalmente na parede, em vez de ficar no plano horizontal, em uma mesa, por exemplo. Assim, fica a convenção de que o Norte fica em cima, bem como os países com nível mais alto de civilização e cultura. Por isso, o termo “suleamento” é utilizado por Paulo Freire em detrimento de “norteamento” como forma de contrapor-se a essa ideologia dominante (FREIRE, 2011, p. 294-298).

perdida! Se ficando com os filhos em casa, os pais não conseguem mais educá-los, imagine só estes ficando na escola o dia todo. O que vai virar?”

Essa fala me fez ter a certeza de que muito ainda precisa ser estudado sobre o tema e discutido com a sociedade (pais, professores, gestores etc). Como mãe, essa minha amiga demonstrou seu temor pela proposta, antes mesmo de conhecê-la, pois pensou estar confiando à instituição escola, a educação total de sua filha. É como se a escola fosse abraçar toda a responsabilidade da educação e os pais ficariam isentos de tal incumbência e influência. Essa mãe demonstrou profunda desconfiança na eficácia da escola pública ao prever um resultado catastrófico no futuro de sua filha. Ocorreu-me que, assim como esta mãe ficou preocupada, outras também poderiam estar com o mesmo sentimento, e outras, talvez, inversamente, poderiam estar aliviadas por se liberarem da obrigação educacional, entregando tal tarefa nas mãos do Estado, em uma visão assistencialista.

No início de 2011, afastei-me das atividades relativas à Secretaria de Educação para investir esforços em um curso de mestrado em educação, da Universidade Federal de Mato Grosso, na busca de qualificação profissional e capacitação para a realização da pesquisa.

Passei a buscar uma abordagem para o problema e uma reflexão filosófica que me possibilitasse conhecer o fenômeno da experiência da implantação do referido Programa e a concepção de educação integral dos sujeitos em sua essência. Iniciei uma pesquisa bibliográfica sobre o tema.

Segundo Lakatos e Marconi (2011, p. 44), a pesquisa bibliográfica constitui uma necessidade ao estudo da questão que qualquer pesquisa científica intente solucionar. A autora salienta que “a bibliografia pertinente oferece meios para definir, resolver, não só problemas já conhecidos como também explorar novas áreas, onde os problemas ainda não se cristalizaram suficientemente.” (MANZO, 1971, *apud* LAKATOS e MARCONI, 2011, p. 44).

Dediquei-me a levantar a bibliografia já publicada sobre o tema em forma de livros, artigos de periódicos, revistas etc. Investi na leitura e fichamento de literatura sobre filosofia, história da educação, metodologia de pesquisa e educação integral.

Mergulhando nesse universo de conhecimento, percebi a necessidade de aprofundamento no tema para que esse estudo trouxesse contribuições para elucidar a questão com a qual estava lidando.

Tal perspectiva me fez decidir por uma pesquisa de reflexão fenomenológica, de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, com o objetivo geral de descrever e interpretar

as concepções de educação integral que direcionam a prática educativa de gestores, professores e monitores de uma escola pública de Sinop-MT; e com o objetivo específico de conhecer as articulações locais realizadas pela escola no desenvolvimento do Programa Mais Educação, tomando como referência as experiências destas pessoas no contexto do referido programa.

3.2 A abordagem qualitativa

Durante séculos, os métodos e esquemas analíticos das pesquisas das ciências físicas e naturais foram utilizados em pesquisas das ciências sociais.

Martins e Bicudo (2005, p. 17-18) afirmam que “a visão do homem no mundo da ciência, na segunda metade do século XIX, foi determinada pela ciência positiva cega à sua própria prosperidade”, ou seja, um afastamento das questões referentes à existência humana.

Entretanto, segundo os autores, após o horror da II Guerra Mundial, a opinião pública sobre liberdade, autodeterminação e comportamento, foi repensada. E a ciência objetivista, fatural, positiva, principalmente na visão dos jovens da época, “nada tinha a dizer aos homens” (MARTINS e BICUDO, 2005, p. 18).

Triviños (1994, p. 31) destaca que a partir da década de 1960 os pontos de vista adversos ao positivismo, já inspiravam estudos de natureza qualitativa na área da educação na América Latina, porém devido à existência de governos autoritários e ditaduras, tais iniciativas eram abafadas, impedindo a conseqüente influência desses estudos na mudança do *status quo* existente. A tendência positivista foi predominante até meados da década de 1970.

A prática da investigação se transformou numa atividade mecânica, muitas vezes alheia às necessidades dos países, sem sentido, opaca, estéril. A tendência à quantificação privilegiou o emprego da estatística, às vezes utilizando-se técnicas sofisticadas no intuito de atingir maior prestígio como pesquisador. A busca por resultados essencialmente estatísticos amarrrou, em repetidas oportunidades, o investigador ao dado, ao estabelecer “relações estatisticamente significativas” entre os fenômenos. Desta maneira, terminava a análise das realidades precisamente no ponto onde devia começar. (TRIVIÑOS, 1994, p. 31)

Na década de 1980, com a “abertura política” e grande influência de pensadores do neomarxismo da escola de Frankfurt e da fenomenologia (Husserl, Merleau-Ponty, Heidegger etc.), os estudos qualitativos passaram a ter maior expressão, haja vista que atingiam com maior amplitude objetivos da pesquisa na área educacional.

Mas isso não significava banir a utilização da pesquisa quantitativa em educação.

Segundo Triviños os dados estatísticos são informações que auxiliam o pesquisador na reflexão aprofundada e, tal como assinala André (2005, p. 23), não convém acentuar a dicotomia qualitativo-quantitativo, pois é de consenso que “qualidade e quantidade estão muito associadas”. Ambas as abordagens são importantes. No entanto, para a compreensão do fenômeno a que esta pesquisa se propõe, a abordagem qualitativa é a mais apropriada.

De acordo com Lüdke e André (1986, p. 3), nos fenômenos educativos, as coisas ocorrem de uma forma tão emaranhada que se torna difícil o isolamento de variáveis para a identificação clara de quais, entre elas, são responsáveis por determinados efeitos. E, diferentemente da pesquisa quantitativa que prioriza uma “medição” da realidade objetiva, a pesquisa qualitativa é amplamente aplicável na educação, pois preocupa-se com a complexidade de um problema e como este se manifesta nas interações cotidianas.

Para Martins e Bicudo (2005, p. 27), a pesquisa qualitativa na investigação do fenômeno educativo tem condições de apresentar um significado relevante tanto para os sujeitos envolvidos, como para o campo de pesquisa a que pertence, pois é “mais abrangente e multidimensional”. Os autores salientam que, nessa abordagem, o pesquisador deve substituir as correlações estatísticas e as conexões causais e objetivas, utilizadas na pesquisa quantitativa pelas descrições individuais e interpretações subjetivas oriundas das experiências vividas pelo sujeito (MARTINS e BICUDO, 2005, p. 24).

Os autores ainda sublinham que os diferentes enfoques metodológicos encontrados nas pesquisas qualitativas são resultantes da forma com que o campo de pesquisa é delimitado, da natureza dos fenômenos investigados, e do tipo de conhecimento que se deseja obter (MARTINS e BICUDO, 2005, p. 28).

Segundo Merleau-Ponty, “se quisermos aprender como provar alguma coisa, conduzir uma investigação completa e ser críticos de nós mesmos e de nossos preconceitos, continua adequado [...] recorrer à ciência” (MERLEAU-PONTY, 2004, *apud* MATHTEWS, 2010, p. 101). O filósofo não se ocupa em questionar a validade da pesquisa científica. Preocupa-se em combater o cientificismo dogmático que considera a ciência como um saber “absoluto e total” e questiona algumas concepções que são fundamentalmente filosóficas e que vão além de uma visão objetivista, padronizada, vista de lugar nenhum, como “um objeto livre de qualquer vestígio humano” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 7).

Segundo Meksenas (2002, p.102), a escolha de um método de pesquisa não é algo neutro. É uma “escolha política e ética”, pois ao optar por um caminho e rejeitar outro, o

pesquisador leva em consideração suas convicções e seu contexto histórico. São os objetivos da pesquisa entrelaçados aos do pesquisador que definem a abordagem e os rumos da investigação.

Nesse sentido, a abordagem qualitativa coaduna-se com a presente pesquisa, pois a mesma não pretende enumerar fatos ou fazer uso de estatísticas para aferir a realidade escolar, não pretende identificar as causas de determinado fenômeno educativo nem mensurar seu grau de influência no processo ensino aprendizagem, mas tem como objetivo descrever e interpretar as concepções de educação integral que direcionam a prática educativa de gestores, professores e monitores de uma escola pública e conhecer as ações e articulações locais realizadas pela equipe de profissionais de tal escola, no desenvolvimento do Programa Mais Educação, ou seja, conhecer concepções e experiências de sujeitos envolvidos na implantação de um programa educacional.

3.3 A reflexão fenomenológica

Acredito que a abordagem fenomenológica deste estudo é o que o torna interessante. A escolha por esse modo de pensar a realidade e conduzir a pesquisa em educação foi grandemente influenciada por minha participação no Grupo de Estudos Educação & Merleau-Ponty (GEMPO) da Universidade Federal de Mato Grosso, no ano de 2011. Durante o curso de mestrado, tive a oportunidade de aproximar-me da fenomenologia. Os seminários realizados pelo grupo e as leituras sobre o tema, possibilitaram-me a fundamentação para esta escolha.

Segundo Edmund Husserl (1859-1938), criador do movimento fenomenológico, o ato reflexivo não consiste em uma percepção mais apurada ou mais potente do objeto em estudo. Pensar reflexivamente significa alcançar a vivência perceptiva por meio de um ato específico do pensamento, em um movimento não linear, mas circular, de retorno sobre mim mesma. É interrogar a vivência imanente do objeto (DEPRAZ, 2011, p. 35-36).

De acordo com Bicudo (1997, p. 20), a palavra fenomenologia é composta pelos termos fenômeno, que vem do grego “*phainomenon*” que significa o que se mostra, aparece ou se manifesta, e “*logos*” que significa discurso, linguagem inteligível. Nessa perspectiva, podemos afirmar que a fenomenologia pode ser considerada como “o discurso do que se mostra como é”.

A fenomenologia busca descrever a essência de um determinado fenômeno em suas múltiplas dimensões e ainda “esclarecer a essência dos conceitos usados nas várias formas de consciência que temos do mundo” (MATTHEWS, 2010, p. 14). A fenomenologia não procura explicar o fenômeno e sim descrevê-lo, para que possa ser conhecido em sua essência. Explicar significa interferir no fenômeno com nossas teorizações sobre ele, sua causalidade etc. O objetivo da reflexão fenomenológica não é explicar as relações causais, ou como tal conhecimento é processado fisiologicamente por nossos sentidos e nosso cérebro, mas conhecer o fenômeno a partir da nossa experiência pré-reflexiva com o mundo. Por isso Rezende (1990, p. 18) afirma que um discurso fenomenológico deve ser descritivo e ter como características: ser significativa, pertinente, relevante, referente, provocante e suficiente. Deve ser também compreensivo e interpretativo.

Um discurso descritivo significativa é aquele que não está separado de sua existência. É aquele que diz “o que há, o que existe, o que acontece, o que se dá a conhecer” (REZENDE, 1990, p. 19), percebe o sentido do fenômeno no lugar de sua manifestação e não fora dele. Deve ser pertinente, pois precisa ter o cuidado em não omitir aspectos que integram sua estrutura significativa e ao mesmo tempo relevante no sentido de precisar a pertinência ao privilegiar sentidos, porém mantendo sua universalidade unificada. Isso quer dizer que o discurso fenomenológico não intenta acumular todo tipo de informação, mas aquelas que realmente contribuem para elucidação do fenômeno. Ser referente compreende que o discurso deve manter uma relação interna entre os componentes da estrutura do fenômeno e, externa, com o contexto de que faz parte, ou seja, cada aspecto do fenômeno só tem significância na medida em que se refere aos demais aspectos do próprio fenômeno e em relação com o mundo. Ser provocante diz respeito à oposição a uma situação apenas estimulante, em que se espera uma reação do sujeito (estímulo-resposta). Esse aspecto refere-se à necessidade de ir além da observação de como são dadas as respostas, apontando que outras respostas poderiam ser dadas. A suficiência da descrição fenomenológica não se refere a um caráter de completude e acabamento, afinal, mesmo buscando-se a compreensão do fenômeno, tem-se a certeza de nunca a alcançar plenamente. Por isso, ser suficiente consiste em percorrer os “lugares” de manifestação dos sentidos do fenômeno de modo que, ao dizer e redizer, não se torne mera repetição, mas um movimento em torno do fenômeno, como uma espiral em que a cada volta revelam-se mais e mais sentidos (REZENDE, 1990, p. 18-26).

Mas o que pode ser considerado um fenômeno? A definição de fenômeno é algo bastante amplo, pois segundo Chauí (2009, p. 203), um fenômeno não consiste apenas nas

coisas materiais que percebemos no dia a dia, mas também as coisas naturais (física, química, biologia etc.), as coisas ideais, que existem apenas em nosso pensamento, como os conceitos estudados pela matemática e pela lógica (igualdade, diferença, identidade, universalidade, contradição etc.) e as coisas criadas pela ação humana (técnicas, artes, instituições sociais e políticas, crenças religiosas, valores morais etc.), “os resultados da vida e da ação humanas – aquilo que chamamos de cultura – são fenômenos, isto é, significações ou essências que aparecem à consciência e que são constituídas pela própria consciência.”

Husserl afirmava que o mundo afeta as pessoas constantemente e que o conhecimento se fundamenta na percepção, que está na vivência, na interação com o mundo e com os outros.

A percepção, do ponto de vista de Husserl, é “uma totalidade que envolve a sensação, a cognição, as representações simbólicas decorrentes das minhas interações com os outros, as emoções, o sonhar, o desejar, o imaginar... em suma, a totalidade do meu Ser com o mundo e não apenas uma parte dele” (MEKSENAS, 2002, p. 91).

Chauí (2009, p. 135-136), também define a percepção como um conhecimento sensorial de totalidades organizadas e dotadas de sentido, uma vivência corporal, uma relação do sujeito com o mundo não apenas por meio de uma reação físico-fisiológica, mas uma relação em que um não existe sem o outro. Segundo a autora, nós é que damos novos sentidos e novos valores às coisas percebidas em nossa interação com o mundo. A percepção depende de nosso corpo, de nossos sentidos e do mundo. Percebemos com nossa personalidade, envolvidos em nossa história pessoal, nossa vida social, afetivamente, qualitativamente e valorativamente.

Pelo fato de as pessoas terem vivências diferentes no mundo, elas têm suas representações dos acontecimentos sob pontos de vista diferentes. Os objetos não se apresentam da mesma maneira à consciência de todos. Há ângulos diferentes. Por isso é impossível esgotar uma definição sobre algo.

Merleau-Ponty (1908-1961) afirma que a fenomenologia é uma maneira de ver o mundo a partir da experiência humana e não a partir de um conceito preestabelecido pela ciência. Os conceitos estabelecidos pela objetividade científica constituem apenas uma das faces do objeto. A fenomenologia “permite que as coisas se manifestem como são, sem que projetemos nelas nossas construções intelectuais. Inverte-se filosoficamente a orientação a que estamos acostumados [...] não somos nós que interferimos nas coisas: são elas que se mostram a nós, ou melhor, que se deixam revelar” (CARMO, 2000, p. 22).

Embora esses conceitos pareçam, a primeira vista, contraditórios, não os são. Quando Merleau-Ponty fala em “ver o mundo a partir da experiência humana”, afirma que na reflexão fenomenológica, os “pré-conceitos” que se tem a respeito do objeto devem ser deixados temporariamente de lado, para percebê-lo (experiência) a um nível pré-reflexivo, ou seja, como ele é, antes que tenhamos qualquer pensamento sobre ele. Assim, o pensamento se volta e percebe faces do objeto que passam despercebidas no dia-a-dia. Mesmo ligada ao mundo vivido, procuro, então, deixar que o objeto se mostre nas suas diversas perspectivas. Por isso que ao mesmo tempo em que se fala em “experiência humana”, fala-se em não interferir nas coisas.

Isso é possível, segundo Merleau-Ponty, pela *epoché*, palavra grega que significa “redução”, ou seja, suspender, colocar entre parênteses, todos os conhecimentos e teorias científicas que o pesquisador já tenha elaborado, por sua consciência, sobre o objeto (fenômeno), para que estes não interfiram, na descrição do fenômeno tal como se revela.

De acordo com Bicudo (2011, p. 35), a *epoché* coloca o fenômeno em evidência destacando-o como foco de investigação. A autora assevera que os atos da consciência que constituem a geração de conhecimento ficam expostos, fazendo com que o pesquisador se “dê conta” daquilo que está fazendo.

Em nosso cotidiano, ao realizarmos nossas tarefas, não estranhemos nossas “atitudes naturais” como andar, dirigir um carro, comer, pois já possuímos esses conceitos na nossa relação com o mundo e com as outras pessoas de modo reflexivo. Mas ao tentar descrever um objeto, se quisermos buscar sua essência, precisamos nos desprender das perspectivas que foram construídas por nossa reflexão sobre o mundo, ou impostas pela ciência, para percebê-lo sob outro ponto de vista, em uma combinação entre o objetivo (mundo vivido) e subjetivo (consciência).

Esse afastamento não significa uma total subjetivação do conhecimento, o que seria cair no idealismo. Segundo Merleau-Ponty (1994, p. 13), “buscar a essência do mundo, não é buscar aquilo que ele é em ideia, [...] é buscar aquilo que de fato ele é para nós antes de qualquer tematização”. Isso é o que Husserl chamava de “retornar às coisas mesmas”. Depraz (2011, p. 27) esclarece que esse “retornar às coisas mesmas” de Husserl significa “recusar as argumentações doutrinárias e os sistemas autocoerentes em proveito das interrogações nativas suscitadas pelo mundo à nossa volta e das quais nossa viva reflexão se alimenta”.

Husserl utiliza o termo “intencionalidade” para definir o fato de que nossa consciência é sempre consciência de alguma coisa. Seria impossível afastarmo-nos completamente do

mundo objetivo, pois a consciência que temos do mundo é como que uma condição para uma consciência de si próprio. Afinal vivemos no mundo. Estamos no mundo. Todas as nossas experiências estão ligadas ao mundo vivido.

Para ilustrar essa consideração, tomarei aqui, a fantástica experiência de Paulo Freire quando presenciou um camponês chileno declarando essa relação mundo-consciência. Ao discutir sobre o conceito antropológico de cultura, um dos participantes do “círculo de cultura” em que trabalhava, afirmou: “Descubro agora que não há mundo sem homem”. O educador então lhe disse: “Admitamos, absurdamente, que todos os homens do mundo morressem, mas ficassem a terra, os animais, as plantas, os rios, o mar, as estrelas, não seria tudo isso mundo?” ao que o camponês respondeu: “Não, pois faltaria quem dissesse: Isto é mundo!” (FREIRE, 2005b, p. 81).

A consciência de si mesmo depende da consciência de mundo. Passos (2010, p. 187) contribui nessa discussão ao afirmar que:

É no fenômeno – lugar da ambiguidade – que nos encontramos mediados: o mundo-em-nós-e-para-nós e nós-em-mundo-e-para-o-mundo, sem que haja uma só fronteira, átimo ou membrana que nos possa separar do *continuum* que nos constituímos, um para o outro, irredutivelmente fundidos.

Nesse sentido, Merleau-Ponty afirma que devemos apenas “afrouxar os laços que nos prendem às coisas em nossa lida prática com elas de modo que a pura estranheza do mundo se torna mais aparente” (MERLEAU-PONTY, 2002, *apud* MATTHEWS, 2010, p. 28). A redução a que o autor se refere “é a resolução de fazer o mundo aparecer tal como ele é antes de qualquer retorno sobre nós mesmos, é a ambição de igualar a reflexão à vida irrefletida da consciência” (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 13).

Em seus estudos, Merleau-Ponty encontrou na Gestalt⁶⁷ argumentos para explicar a impossibilidade de percebermos as coisas separadamente. Segundo o filósofo, “nossas percepções não são fragmentadas em unidades atomísticas chamadas sensações, mas constituem todos estruturados nos quais o significado dos elementos individuais depende de sua relação com o todo” (MATTHEWS, 2010, p. 10).

Nesse sentido, um fenômeno não pode ser visto pelo pesquisador, isolado dos demais fenômenos. Forma-se um campo de percepção, onde o fenômeno estudado ocupa o foco da atenção do pesquisador, mas outros fenômenos são copercebidos e estão interligados.

⁶⁷ Gestalt, é uma palavra alemã que significa configuração, forma, figura estruturada. Também utilizada pela Psicologia da forma. Para esta teoria, sentimos e percebemos totalidades estruturadas dotadas de sentido e significação (CHAUI, 2009, p. 133-134). Merleau-Ponty concordava com os Gestaltistas, quanto à teoria, mas alertava que eles estavam errados em afirmar que a Gestalt é uma hipótese psicológica empírica. Para o filósofo ela consiste em uma tese filosófica.

Um exemplo dessa interdependência foi dado por Chauí (2009, p. 135) quando afirmou que uma paisagem não é a soma de coisas isoladas que estão no mundo, mas a organização de um todo complexo em uma estrutura dotada de sentido:

o vale, só é vale por causa da montanha, [...] o verde só pode ser percebido por contraste com o cinza ou o dourado da montanha; o azul do céu só pode ser percebido por causa do verde da vegetação e o marrom da terra; essa paisagem será um espetáculo de contemplação se o sujeito da percepção estiver repousando, mas [...] será um obstáculo se o sujeito da percepção for um viajante que descobre que precisa ultrapassar a montanha.

Na fenomenologia não se fazem, segundo Martins e Bicudo (2005, p. 36), “análises prematuras ou construções explicativas *a priori*”. O pesquisador não formula hipóteses. Ele procura “ver o fenômeno tal como o mesmo se mostra em termos de significados relacionais”.

Como se vê, a fenomenologia se opõe à linha positivista e, diferentemente desta, não separa sujeito e objeto, mas os une pela experiência do mundo vivido. Entretanto isso não significa que não pense a realidade de forma rigorosa como a ciência o exige. Aliás, “o que caracteriza a fenomenologia não é ser ou procurar esse pensar, mas o modo pelo qual age para perseguir essa meta” (BICUDO, 1997, p. 17).

3.4 As estratégias da pesquisa

Para atingir os objetivos propostos lancei mão, além da pesquisa bibliográfica, do estudo de caso do tipo instrumental, que é classificado por Stake (1995, *apud* André, 2005, p. 20) como uma estratégia, em que um caso particular ajuda a elucidar uma questão. O autor cita, como exemplo desta estratégia, a investigação de como se dá o processo de apropriação de uma política educacional no cotidiano escolar. Segundo o autor, o foco do estudo não é a escola em si, mas os *insights*⁶⁸ que o estudo pode trazer para o entendimento do fenômeno pesquisado, que neste caso consiste na concepção de educação integral e na experiência vivida por professores, monitores e equipe pedagógica de uma determinada escola, em relação ao programa de estímulo à implantação de educação integral na rede pública de ensino – o Programa Mais Educação.

⁶⁸ Conhecimento repentino que corrobora para a solução de um problema. Segundo Martins e Bicudo (2005, p. 107), *insight* significa evidência, aspecto, compreensão. Refere-se àquilo que se doa à consciência, considerado um ato da razão. É um “olhar dentro da situação”.

De acordo com André (2005, p. 17) o que define um estudo de caso não são as técnicas utilizadas na coleta de dados de uma pesquisa, mas o conhecimento obtido por meio dessa estratégia de estudo. A autora afirma que o conhecimento advindo de um estudo de caso pode ser considerado mais contextualizado, mais voltado para o leitor e mais concreto do que o proveniente de outros tipos de pesquisa, porque este encontra “eco em nossa experiência”.

Portanto, um estudo de caso, como afirma Stake (1994, *apud* ANDRÉ, 2005, p. 16), não é uma “escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado”, e apresenta interesse naquilo que o caso tem de particular. Mesmo que o estudo seja similar a outros, ele é distinto, pois apresenta elementos e pontos de vista próprios⁶⁹.

Um estudo de caso enfatiza a “interpretação em contexto” por isso os dados são interpretados levando em consideração a história da escola, seu contexto cultural, espaço físico, estrutura administrativa, recursos humanos, materiais etc. e a inter-relação desses componentes.

Os dados são coletados no ambiente natural evitando o isolamento do fenômeno do seu contexto. Tal situação permite que os diversos fatores ou objetos que influenciam tal fenômeno sejam conhecidos e considerados na interpretação dos dados, que são predominantemente descritivos. O pesquisador tem um contato estreito e direto com o fenômeno, procurando focar sua atenção no modo como o mesmo ocorre, e qual o significado que este tem para as pessoas participantes, em uma tentativa de descrever as diferentes perspectivas destes sobre o fenômeno. (BOGDAN e BIKLEN, 1982, *apud* LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 11-13)

Ao manter a preocupação de revelar a multiplicidade de dimensões e sentidos presentes na situação, o estudo de caso, permite o surgimento de novos elementos durante o desenrolar da pesquisa e a utilização de diversas fontes de informação.

O resultado desta pesquisa não poderá ser generalizado. Seu foco está centralizado no específico, no particular, almejando a sua compreensão, não a explicação do fenômeno⁷⁰ com

⁶⁹ Esta forma de estudo, além de ser utilizada na pesquisa qualitativa em educação, também é utilizada em pesquisas quantitativas especialmente na área da saúde, serviço social e direito. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 18).

⁷⁰ Paradigmas de compreensão e explicação foram trabalhados por Azzan (1991) em seu estudo comparativo sobre as antropologias de Geertz e Levi-Strauss. Apesar de apoiar-se na teoria de Ricoeur, que tende a estabelecer uma relação dialética entre os dois modelos e até um transitar entre os termos, o autor estabelece algumas características que os distingue: uma abordagem explicativa está mais ligada às ciências naturais, presume objetividade e conclusões por meio de uma lógica indutiva (AZZAN, 1991, p. 24). A compreensão de um fenômeno volta-se para o sentido do discurso e não apenas sua estrutura analítica. Na compreensão, “aprendemos como um todo a cadeia de sentidos parciais num único ato de síntese” (RICOEUR, *apud* AZZAN, 1991, p. 24). A filósofa Creusa Capalbo também contribui com a seguinte definição: “para a compreensão é sempre necessário se voltar para o Outro, encontrar a comunhão entre sujeito e objeto (...) Só há compreensão

base em teorias prontas (MARTINS e BICUDO, 2005, p. 23). Mas sua especificidade não diminui sua importância, como pensariam os adeptos do objetivismo, pois, segundo Stake (1983, *apud* LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 19), o leitor fará suas “generalizações naturalísticas” que ocorrem em função de sua experiência, ou seja, poderá tentar relacionar os fenômenos relatados na pesquisa com os de suas experiências pessoais. Além disso, poderá haver contextos similares ao pesquisado, nos quais poderão ser encontrados indicadores comuns a este estudo, como por exemplo, o perfil dos participantes, possibilitando discussões sobre diversos temas.

3.5 O contexto da pesquisa

O contexto da pesquisa foi subdividido em três sessões: “O município de Sinop”, em que o leitor terá a noção de sua localização, sua história e cultura; o “Contexto educacional do município”, momento em que apresento a situação e o potencial educacional da cidade; e a “Escolha do local”, em que exponho os critérios de escolha da escola em que foi realizada a pesquisa de campo e suas características.

3.5.1 O Município de Sinop

Fundado em 14 de setembro de 1974, o município de Sinop foi colonizado por uma empresa chamada Sociedade Imobiliária do Noroeste do Paraná, cuja sigla deu origem ao nome da cidade. Esta empresa investiu na ocupação da região, chamada Gleba Celeste, no início da década de 1970, período da ditadura militar, atraindo muitas famílias da região sul do país com promessas de “uma vida melhor”.

O município de Sinop está localizado no centro-norte do estado de Mato Grosso, a 500 km da capital Cuiabá, às margens da BR 163 (Cuiabá-Santarém).

quando eu me transporto a uma vida exterior à minha; e a compreensão do outro só é possível porque ele se objetiva e porque esta objetivação é plena de sentido.” (CAPALBO, 1987, p. 15).

Figura 02: Localização do município de Sinop no Estado de Mato Grosso



Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Sinop>

A atividade econômica planejada na época da ocupação era a da derrubada da floresta para o plantio de café, arroz e outras culturas. Mas a terra, sem a floresta, demonstrou-se frágil e infértil. A acidez do solo exigia correção com calcário e muito adubo. Apesar do investimento posterior em outras culturas como o guaraná e a mandioca, foi a extração desenfreada da madeira que trouxe desenvolvimento econômico para a região durante mais de vinte anos.

Na década de 1990, a economia da região já sentia a escassez da madeira, exigindo uma diversificação das atividades. Em 2005, medidas tomadas em operações do IBAMA, que restringiram o corte e a comercialização de madeira, fizeram com que o município, que já esperava por isso, passasse a investir ainda mais em indústrias, em agricultura mecanizada de soja, milho, arroz e algodão e em prestação de serviços, sobretudo em saúde e educação.

Atualmente, o município tem cerca de cento e treze mil habitantes (Censo IBGE/2010)⁷¹ e consagrou-se como polo educacional do norte mato-grossense atraindo estudantes de diversos municípios e regiões do país.

Sinto-me participante da trajetória desse município. Não sou natural de Sinop, mas considero-me sinopense por ter me mudado para este lugar, com minha família, ainda muito criança, em 1977. Não apenas vi esta cidade crescer, nela obtive minha formação primária;

⁷¹ Dados disponíveis em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>

curvei o magistério, a faculdade de Pedagogia e contribuí com uma parcela, ainda que pequena, de seu desenvolvimento ao atuar na área educacional.

Figura 03: Atual vista aérea de Sinop



Fonte: <http://www.maribueno.com.br/sinop>

3.5.2 Contexto educacional do município

Com um crescimento populacional em torno de 10% ao ano, o município de Sinop sempre teve dificuldades em manter o equilíbrio entre demanda e oferta de vagas nas escolas públicas. Em alguns períodos precisou improvisar salas de aula, alugando e adaptando prédios de particulares, onde se verificava, em alguns deles, condições precárias de ensino.

A formação inicial dos professores se deu em grande parte por meio da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, que oferece há mais de vinte anos, cursos de Licenciatura na áreas de Letras, Matemática e Pedagogia, no município.

Atualmente, Sinop possui três universidades, sendo uma federal – UFMT, uma estadual – UNEMAT e uma particular – UNIC (Universidade de Cuiabá). Há várias faculdades particulares que oferecem ensino superior na modalidade à distância e/ou presencial, dentre as quais se destaca a FASIPE (Faculdade de Sinop) que oferece 11 cursos presenciais de graduação.

Há doze escolas estaduais, trinta e nove municipais e doze privadas que atendem juntas mais de vinte e nove mil alunos da Educação Básica e cerca de três mil alunos em Educação de Jovens e Adultos nos níveis Fundamental e Médio. Há também uma escola de Ensino Técnico Profissionalizante da rede estadual (SECITEC) que atende cerca de mil e duzentos alunos e conta ainda com várias instituições particulares que oferecem cursos de qualificação profissional. (Censo Escolar/ 2011)⁷².

O atendimento em horário integral é ofertado apenas a crianças de creche, cerca de um mil e duzentas, nas instituições municipais de educação infantil. Apesar de várias escolas particulares também ofertarem essa modalidade, tais informações não constam no banco de dados pesquisado⁷³.

As escolas públicas, que possuem o Programa Mais Educação, informam ao Censo Escolar, conforme formato do próprio instrumento, que a escola oferece “atividades complementares” no contraturno. Entre as duas redes públicas (municipal e estadual) 1.330 alunos participaram das atividades do Programa Mais Educação em 2011.

3.5.3 Escolha do local

Dentre o rol de escolas participantes do Programa Mais Educação em 2011 no município de Sinop, havia cinco escolas da rede estadual, que embora cadastradas em 2010, iniciaram as atividades apenas em 2011, e treze escolas da rede municipal, das quais, três haviam iniciado o Programa em 2010, e dez iniciaram no segundo semestre de 2011. Todas as escolas apresentavam experiências ainda muito incipientes.

A primeira delimitação do campo de pesquisa foi a preferência por escolas da rede municipal devido a dois motivos: (1) As escolas municipais possuíam um tempo um pouco maior de experiência com o Programa; (2) O conjunto de escolas municipais fazia parte do meu contexto de trabalho, onde eu almejava refletir sobre meus questionamentos.

Diante do conjunto de treze escolas, interessei-me pelas três que haviam iniciado há mais tempo no Programa devido ao corpo docente possuir um maior tempo de vivência nessa nova realidade.

⁷² Censo Escolar 2011. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>

⁷³ Data Escola Brasil. Disponível em <http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/> Nesse banco de dados consta, das doze escolas privadas, apenas uma com atendimento em tempo integral de nove alunos de creche.

Inicialmente, chamou minha atenção uma escola localizada em um bairro industrial e que fora construída para funcionamento de um CAIC, porém nunca desenvolveu uma proposta de educação integral, a não ser com a implantação do Programa Mais Educação. Surgiram, então, mais perguntas que poderiam ser respondidas neste contexto, tais como: Teria o Programa provocado uma mudança de paradigma a ponto de proporcionar o desenvolvimento de uma proposta para a qual, teoricamente, tal escola havia sido projetada, ou sua implantação se deu meramente para atender a uma proposta do Ministério da Educação?

Em contato com a direção de tal escola, tive a anuência para desenvolver a pesquisa junto a seus profissionais, mas, no início do ano de 2012, por motivo de adequação de despesas, a Secretaria Municipal de Educação passou a administração desta e de outras escolas para a Secretaria de Estado de Educação. Todo o quadro de professores com certa experiência no Programa foi redistribuído em diversas escolas da rede municipal. A nova direção da escola, agora da rede estadual, informou-me que não tinha certeza da continuidade do Programa, pois o quadro de professores era totalmente novo, e não possuíam nenhuma experiência com educação integral. Caso dessem continuidade ao Programa, isso ocorreria a partir do segundo semestre de 2012 para que a nova equipe tivesse um tempo para estruturar-se.

Optei então por outra escola, também pioneira na implantação do Programa em Sinop e que passou por diversas dificuldades iniciais. Considerada de grande porte, possui, como as demais instituições, problemas em termos de adequações de espaço físico e de integração de pessoal. O que a diferencia é que seu quadro de professores e monitores apresenta certa vivência do Programa, que, em conversa informal com a direção da escola, julgamos ser uma característica que contribui para elucidar o fenômeno investigado.

Por questões éticas, para salvaguardar o anonimato dos sujeitos⁷⁴, foi decidido em consenso com os participantes, que a escola selecionada fosse identificada com o nome fictício de “Escola Girassol”.

A escola está localizada em um bairro residencial, próximo ao centro da cidade e apresenta uma população que pode ser classificada como a nova classe “C” brasileira. São trabalhadores, assalariados de baixo poder aquisitivo, porém não considerados pobres. O bairro é totalmente asfaltado, possui água encanada, mas não tem rede de esgoto, como todo o restante da cidade. O comércio no bairro é bastante desenvolvido, há supermercados, postos

⁷⁴ Compromisso também assumido junto ao Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Julio Müller da Universidade Federal de Mato Grosso.

de gasolina, lojas de diversos ramos e restaurantes. Quanto aos serviços públicos, há uma Unidade de Saúde da Família (Posto de Saúde).

Atualmente, a escola atende setecentos e setenta e sete alunos do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, dos quais apenas duzentos e quarenta participam do Programa. O número de alunos por turma do ensino regular varia de vinte a vinte e oito. São trinta e três turmas. Como não há vaga para todos no Programa Mais Educação, a coordenação procura equilibrar a quantidade de alunos inscritos, selecionando de cinco a sete alunos de cada turma, de forma que contemple todas as idades.

A estrutura física, inicialmente com seis salas de aula, foi construída em 1993. Em 1998 recebeu uma ampliação de sete salas e em 2008 foi reformada e ampliada com mais nove salas de aula, banheiros, área administrativa e cozinha.

Há grande espaço físico disponível para construção, mas apenas depois de dezenove anos de funcionamento, a escola está recebendo, por meio do Programa de Aceleração do Crescimento do Governo Federal - PAC2, uma quadra de esportes coberta.

Sua localização, próxima a um Parque Florestal, permitiu por algumas vezes o compartilhamento do campo de futebol e áreas cobertas do parque para realização de algumas atividades, mas ultimamente, devido à dificuldade de locomoção dos alunos e outros motivos, a parceria não tem ocorrido.

Desde o ano de 2007 a escola trabalha com projetos esporádicos no contraturno escolar. Em 2008 a escola enquadrou-se nos critérios de atendimento do PDE-Escola devido ao seu IDEB, referente às séries iniciais do Ensino Fundamental, ter ficado abaixo da média nacional em 2005 e das séries finais também ter ficado abaixo do esperado em 2007.

O IDEB da escola referente às séries iniciais em 2005 foi 2.3, enquanto que a média nacional foi 4.2. Quanto às séries finais, não houve aferição em 2005. Em 2007, quando a escola recuperou o índice das séries iniciais, elevando-o para 4.7 e superando a meta apontada pelo MEC, apresentou baixo índice nas séries finais: 4.4. Em 2008 a escola participou do PDE-Escola, mas em 2009 o IDEB das séries finais piorou, caiu para 3.9 – abaixo da média nacional que foi de 4.0. O IDEB do ano de 2011 alcançado pela escola nos anos iniciais foi de 5.3. Nos anos finais não houve aferição, pois a escola deixou de atender essa etapa de ensino.

A participação da Escola no PDE-Escola em 2008 e, em 2009, com a parcela complementar, possibilitou sua inclusão no Programa Mais Educação em 2010.

3.6 Escolha dos participantes

Nesta escola, a seleção da amostra iniciou na fase exploratória por meio de conversas informais com a equipe pedagógica da escola. Foram apresentados alguns critérios para escolha dos participantes. Era preciso possuir algum potencial de informação sobre o Programa, ou possuir algum tipo de ligação, mesmo que indireta, com suas atividades e estar disposto a contribuir voluntariamente com a pesquisa.

Esta amostra é classificada por Gil (2009, p. 91-94) como sendo do tipo não-probabilística, por acessibilidade, pois não apresenta fundamentação matemática nem estatística. É constituída a partir de critérios estabelecidos pelo pesquisador.

Foi realizada uma reunião na sala dos monitores do Programa Mais Educação, e outra na sala dos professores para apresentação do projeto de pesquisa ao grupo. Foi dada abertura ao diálogo para que todos tivessem ciência do estudo que seria desenvolvido na escola e para que pudessem tirar dúvidas quanto aos procedimentos de coleta de dados, divulgação dos resultados etc.

Um número considerável de pessoas me procurou após as reuniões se prontificando a participar, caso fosse necessário. Anotei seus nomes e telefones para contato, mas terminei por ouvir apenas quatorze indivíduos (cinco professores, seis monitores, um coordenador pedagógico, uma professora comunitária e um diretor), pois eram os que apresentavam um perfil que, apesar de diversificado, atendia aos critérios estipulados. Essa escolha não se deu logo após a reunião de apresentação. Ocorreu na medida em que fui realizando as observações participativas e percebendo a ligação das pessoas com o tema em questão.

A escolha de um grupo relativamente pequeno, se comparado ao universo de indivíduos da escola, foi baseada no fato de que em uma pesquisa fenomenológica não é a quantidade de participantes que determina o grau de confiabilidade do estudo, mas a coerência e a disciplina do pesquisador no momento da coleta e interpretação dos dados.

Por isso, segui as orientações de Bicudo (2011, p. 56), que alerta para o fato de que, em uma pesquisa fenomenológica,

o número de sujeitos significativos não segue uma norma, como ocorre com a pesquisa quantitativa que se vale da Estatística para definir a amostra. Fenomenologicamente, não se procede por amostragem [...]. Pode ocorrer que estruturas especificamente situadas sejam evidenciadas no relato de um sujeito apenas. Entretanto, é importante observar-se que o número de sujeitos ouvidos é definido pela *repetição*, nas descrições, de aspectos importantes ao fenômeno interrogado (grifo meu).

Segundo Bauer e Gaskell (2003, p. 71), a coleta de dados deve encerrar-se caso o pesquisador “perceba progressivamente a compreensão emergente do fenômeno, se dando conta de que não aparecerão novas surpresas ou percepções”. O autor ainda afirma que “nesse ponto de saturação do sentido, o pesquisador pode deixar seu tópico-guia para conferir sua compreensão e, se a avaliação do fenômeno é corroborada, é um sinal de que é tempo de parar”.

Os nomes dos participantes foram preservados e suas descrições identificadas com nomes fictícios, alguns escolhidos pelos próprios entrevistados. Para o trabalho das análises ideográfica e nomotética utilizei os códigos orientados por Bicudo (2011, p. 61) dentro de suas categorias da seguinte forma: Equipe Pedagógica1 (EP1), Equipe Pedagógica2 (EP2) e Equipe Pedagógica3 (EP3). Os professores foram identificados como Docente1 (D1), Docente2 (D2) etc. E os monitores foram denominados Monitor1 (M1), Monitor2 (M2), Monitor3 (M3) etc.

3.7 Perfil dos participantes

Os participantes selecionados eram possuidores de características importantes que os qualificavam como uma fonte potencial de informações. Com base nas declarações de cada participante, foi possível traçar o perfil do grupo selecionado:

- ✓ O diretor Pedro, graduado em Letras e Pós-graduado em Gestão Escolar, é um jovem de vinte e nove anos que participou do processo de implantação do Programa enquanto atuava no setor administrativo da escola. De descendência indígena e africana, Pedro é natural de Dourados (MS), viveu a cultura cuiabana ao morar por vários anos em Várzea Grande (MT). Mudou-se para Sinop em 2001. Assumiu o cargo de direção, no ano de 2011, após ter sido eleito pela comunidade escolar. Atua na educação há oito anos, ora na área administrativa, ora em sala de aula.
- ✓ O coordenador pedagógico, Ricardo, graduado em matemática, tem trinta e sete anos de idade e atua na educação há dezessete. É mato-grossense de Salto do Céu, descendente de africanos e europeus. Chegou a Sinop no ano 2000 após morar em várias cidades da região norte do Estado. Em 2011 assumiu pela primeira vez a função de coordenador pedagógico. Considera-se responsável em organizar melhor o trabalho pedagógico na escola “Girassol”, pois segundo ele, sempre foi um crítico em relação a

alguns pontos que deveriam ser mais bem organizados e agora, exercendo uma função de liderança, atribui a si essa incumbência. O coordenador realiza um trabalho bastante aproximado ao da professora comunitária do Programa Mais Educação, quer seja em relação ao espaço físico, pois dividem a mesma sala de trabalho, quer seja em relação às atividades desenvolvidas em comum.

- ✓ A professora comunitária, Amanda, é graduada em Educação Física e pós-graduada em Biologia Aplicada ao Estudo Pedagógico, tem trinta e quatro anos, sendo seis anos de trabalho na educação sempre na escola “Girassol”. Descendente de italianos e espanhóis, Amanda é natural de Maringá (PR) onde viveu até mudar-se para Sinop em 2004. Foi indicada para tal função pela equipe pedagógica da escola em 2010 que, segundo ela, percebeu em sua pessoa os quesitos elencados no manual “passo a passo” de implantação do Programa Mais Educação, publicado pelo MEC. Em 2012 foi eleita pela comunidade escolar para continuar na função. Afirma que sua responsabilidade é comparada a de uma direção ou coordenação de escola, pois sua função “vai além de professora comunitária” e tem conotação de “coordenação” pelo fato de trabalhar com questões administrativas, pedagógicas e financeiras. Considera-se uma “articuladora, mediadora e facilitadora” do segmento pedagógico da escola. Afirma que procura ajudar os monitores em suas atividades ao mesmo tempo em que pede ajuda a eles na definição de materiais a serem adquiridos e na execução dos recursos financeiros. Possui estreito e intenso contato com os pais dos alunos participantes do Programa e considera este aspecto de suma importância. Coordena o Programa há dois anos, desde sua implantação.
- ✓ A docente Beatriz, é graduada em Pedagogia e pós-graduada em Psicopedagogia, tem quarenta e oito anos de idade e vinte e cinco de profissão. É uma mineira de Santana do Araçuaí, descendente de africanos e europeus. Mudou-se para Sinop em 1987. Trabalha na escola “Girassol” há doze anos. Leciona no período regular para alunos em fase de alfabetização, que participam do Programa Mais Educação.
- ✓ A docente Juraci possui a mesma formação de Beatriz. Com quarenta e um anos, trabalha há nove anos na educação e apenas há dois anos na escola “Girassol”. Descendente de espanhóis, é natural de Cruzeiro do Oeste (PR), morou no Estado de São Paulo e por vários anos no Paraguai, até mudar-se para Sinop em 1990. Trabalha em uma turma de terceiro ano ministrando todas as disciplinas e em uma turma de quarto ano com as disciplinas de Língua Portuguesa e Ciências. Demonstrou interesse

pelo Programa no momento de sua implantação e afirma incentivar seus alunos na participação das atividades.

- ✓ A docente Luciana também é pedagoga, pós-graduada em Psicopedagogia e em Supervisão e Orientação Escolar. Tem quarenta e nove anos. Atua há dezoito anos na educação, dos quais, quinze na escola “Girassol”. Descendente de portugueses, é natural de Conceição de Ipanema (MG) e mudou-se para Sinop na década de 1990. Trabalha com alunos do quarto ano em todas as disciplinas. Já atuou como coordenadora pedagógica na escola, mas afirma que sua realização como profissional está em atuar em sala de aula. Participou do processo de implantação do Programa em 2010.
- ✓ A docente Nair é graduada em Letras, tem quarenta e dois anos. Descendente de italianos, nasceu em Pedro Gomes (MS), mas viveu por muito tempo em cidades do norte do Mato Grosso. Mudou-se para Sinop em 1992 para cursar a faculdade. Leciona em diversas turmas de quinto ano com as disciplinas de Arte, Inglês e Língua Portuguesa. Trabalha na rede pública de ensino há doze anos, sendo dez na escola “Girassol”. Possui vários alunos que participam do Programa.
- ✓ A docente Ângela é natural de Joinville (SC) e descendente de portugueses e alemães. Formada em Matemática, tem trinta e cinco anos e mora em Sinop desde 1994. Efetivou-se na rede municipal para atuar do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental. Devido ao fechamento gradativo das turmas dessa etapa de ensino na escola, a docente atua em duas turmas de terceiro ano. Em 2011 selecionou diversos alunos para participarem do Programa Mais Educação.
- ✓ O monitor Vicente é um jovem de vinte e cinco anos que ainda não possui formação superior. Está no final do curso de Licenciatura em Pedagogia. Descendente de africanos e indígenas é natural de Coronel Sapucaia (MS). Mudou-se para Sinop em 2002. Trabalha no Programa desde sua implantação, em 2010, quando a Prefeitura o contratou, como bolsista, para auxiliar a equipe escolar no horário em que seria servido almoço aos alunos. Como a escola ainda não tem condições de servir tal refeição, o mesmo auxilia a professora comunitária na coordenação geral do Programa durante seis horas diárias. No restante do tempo, atua como monitor de oficinas. Em 2011, trabalhou na oficina de Letramento e, em 2012, na oficina de Capoeira. Segundo ele, a escolha em mudar para a oficina de Capoeira se deu pelo fato de estar desenvolvendo um projeto de pesquisa sobre sua inserção no currículo escolar como

forma de implementar a Lei 10. 639/03, que trata sobre a obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira nas escolas públicas e privadas do país. Esse projeto constitui seu Trabalho de Conclusão de Curso na Faculdade de Pedagogia em que estuda.

- ✓ O monitor Sérgio tem cinquenta e quatro anos e trabalha com a oficina de Matemática. Está cursando Licenciatura em Matemática. Apesar de ser natural de Serra Talhada (PE) viveu grande parte de sua vida no interior do Paraná e mudou-se para Sinop em 1978. Sérgio é de descendência indígena e holandesa. Vê seu trabalho de monitor como uma atividade de grande importância, diria, vital, pois afirmou que tal trabalho era algo que precisava para o “completar”. Tem experiência na área de música e jornalismo. Com idade avançada e desempregado, procurou qualificação profissional na universidade. Ficou sabendo da existência do Programa Mais Educação e, entre obter uma bolsa para iniciação científica na universidade e uma monitoria no Programa Mais Educação, preferiu a monitoria, pois, segundo ele, teria a oportunidade de se aproximar mais da área educacional, onde deseja atuar como docente quando se formar, e “descobrir a raiz dos procedimentos”. Seu objetivo é desenvolver um projeto para desmitificar o ensino da matemática como algo muito difícil. Segundo ele, “é preciso mudar a imagem da matemática e fazê-la se tornar como as outras áreas, alguma coisa assim... atrativa”.
- ✓ A monitora Iolanda tem cinquenta e sete anos. É uma pedagoga com vinte e cinco anos de experiência na educação. De descendência italiana, nasceu em Caiçara (RS) e mudou-se para Sinop em 1988. Aposentada, trabalha com oficina de matemática, mas na época em que a pesquisa foi realizada atendia também turmas de oficina de Letramento, pois estava faltando monitor nesta área. Realiza esse trabalho por prazer, para não ficar em casa. Afirma ficar estressada se não estiver em uma sala de aula.
- ✓ A monitora Valquíria é uma jovem de vinte e sete anos e trabalha com oficina de Banda/fanfarras. Ministra aulas na área da música desde os dezesseis anos. Natural de Pérola (PR) é descendente de africanos e mudou-se para Sinop em 1990. Não teve a oportunidade de fazer uma faculdade de Música, por isso está cursando Pedagogia. Há algum tempo teve o conhecimento do funcionamento do Programa em outras cidades e o julgava interessante baseando-se em informações que recebera de amigos que atuavam nessas cidades. Procurou a professora comunitária para oferecer seus serviços assim que ficou sabendo da implantação do Programa na escola “Girassol”, com a oficina de Banda/fanfarras.

- ✓ A monitora Ana Cláudia é uma jovem de vinte e seis anos, descendente de alemães, nascida em Sinop (MT). É formada em Educação Física e trabalha com as modalidades do Programa Segundo Tempo (vôlei, basquete, handebol, futebol e atletismo) dentro do Programa Mais Educação. Iniciou no Programa quando ainda não era formada e continuou na função por gostar de trabalhar na escola “Girassol”.
- ✓ Ednéia, monitora da oficina de Dança, é uma jovem de vinte e cinco anos que trabalha com projetos nesta área, em escolas, desde os dez anos de idade. É natural de Santarém (PA) e de descendência indígena e africana. Mudou-se para Sinop no final do ano de 2011 para fazer faculdade de Educação Física. Possui experiência com o Programa Mais Educação quando trabalhou em escolas no estado do Pará.

Percebe-se no grupo pesquisado uma diversidade em termos culturais, sobretudo no que se refere à descendência étnica, formação profissional e em relação ao tempo de experiência, tanto de vida quanto de trabalho, na educação. Essas características foram elencadas com o objetivo de conhecer com mais detalhes o perfil dos participantes. Não serviram como critérios para definição do grupo. O critério estabelecido foi o envolvimento, seja em maior ou em menor grau, com o Programa Mais Educação. O quadro a seguir demonstra esse perfil de forma resumida.

Quadro 03: Resumo do Perfil dos Participantes da Pesquisa

Participante	Formação	Idade	Tempo de trabalho na educação (anos)	Tempo de trabalho na escola (anos)	Tempo de residência no município de Sinop (anos)	Descendência étnica declarada pelo participante	Naturalidade	Código atribuído ao texto ⁷⁵
Pedro	Licenciatura em Letras Pós-graduação em Gestão Escolar	29	08	07	11	Indígena e africana	Dourados (MS)	EP1
Ricardo	Licenciatura em Matemática	37	17	09	12	Africana e europeia	Salto do Céu (MT)	EP2
Amanda	Licenciatura em Educação Física Pós-graduação em Biologia Aplicada ao Estudo Pedagógico	34	06	06	08	Espanhola e italiana	Maringá (PR)	EP3

⁷⁵ Os códigos listados nesta coluna referem-se à identificação dos textos das transcrições das entrevistas conforme recomendado por Bicudo (2011, p. 60-64).

Participante	Formação	Idade	Tempo de trabalho na educação (anos)	Tempo de trabalho na escola (anos)	Tempo de residência no município de Sinop (anos)	Descendência étnica declarada pelo participante	Naturalidade	Código atribuído ao texto ⁷⁵
Beatriz	Licenciatura em Pedagogia Pós-graduação em Psicopedagogia	48	25	12	25	Africana e europeia	Santana Araçuaí (MG)	D1
Juraci	Licenciatura em Pedagogia Pós-Graduação em Psicopedagogia, Educação Infantil e Gestão Escolar	41	09	02	22	Espanhola	Cruzeiro do Oeste (PR)	D2
Luciana	Licenciatura em Pedagogia Pós-Graduação em Psicopedagogia, Supervisão e Orientação Escolar	49	18	15	22	Portuguesa	Conceição Ipanema (MG)	D3
Nair	Licenciatura em Letras Pós-graduação em Literatura Infantil	42	12	10	20	Italiana	Pedro Gomes (MS)	D4
Ângela	Licenciatura em Matemática Pós-graduação em Informática Educativa	35	16	10	18	Portuguesa e alemã	Joinville (SC)	D5
Vicente	Cursando Licenciatura em Pedagogia	25	02*	02	10	Africana e indígena	Coronel Sapucaia (MS)	M1
Sérgio	Cursando Licenciatura em Matemática	54	02*	02	34	Indígena e holandesa	Serra Talhada (PE)	M2
Iolanda	Licenciatura em Pedagogia	57	25	14	24	Italiana	Caiçara (RS)	M3
Valquíria	Cursando Licenciatura em Pedagogia	27	11*	02	22	Africana	Pérola (PR)	M4
Ana Cláudia	Licenciatura em Educação Física	26	02*	02	26	Alemã	Sinop (MT)	M5
Ednéia	Cursando Licenciatura em Educação Física	25	15*	01	04 (meses)	Indígena e Africana	Santarém (PR)	M6

* Tempo de trabalho na educação como monitor(a).

Fonte: Elaboração própria com informações obtidas junto aos participantes da pesquisa.

3.8 Instrumentos e procedimentos para a coleta de dados

Para atingir os objetivos propostos utilizei as duas formas de interrogar o mundo, classificadas por Martins e Bicudo (2005, p. 24) como perspectivas de primeira e segunda ordem. Segundo os autores, o pesquisador que desenvolve uma pesquisa qualitativa pode interrogar o mundo ao seu redor, diretamente, perguntando “*o que é isto que vejo*”? Essa forma é chamada de “perspectiva de primeira ordem”, em que descrevo minha experiência enquanto observadora participante que percebe o fenômeno.

Na “perspectiva de segunda ordem” o pesquisador interroga o mundo indiretamente. Interroga as ideias que outras pessoas têm sobre o mundo, ou seja, pergunta o que a pessoa *x* pensa a respeito do fenômeno *y*. De acordo com esta perspectiva, os sujeitos descreveram suas concepções de educação integral e suas experiências em relação ao Programa Mais Educação.

Em um estudo de caso, as informações devem ser coletadas em diferentes momentos e de diferentes formas. Por isso, utilizei a observação participativa, que é definida por Denzin (1978, *apud* LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 28) como “uma estratégia de campo que combina simultaneamente a análise documental, a entrevista de respondentes e informantes, a participação, a observação direta e a introspecção”. Essa orientação também pode ser encontrada na afirmação de Martins e Bicudo (2005, p. 28), de que a forma de coleta de dados na pesquisa qualitativa é a da “comunicação entre sujeitos.”

Foram realizadas entrevistas do tipo semiestruturadas, que, segundo Bauer e Gaskell (2003, p. 66), o pesquisador não utiliza uma listagem de perguntas fixas a serem feitas ao entrevistado, mas um tópico-guia em que se apoia, criando um referencial para uma conversação lógica.

Seguindo estas orientações, utilizei tópicos-guia (Anexo A) específicos para cada grupo de entrevistados – equipe pedagógica, professores e monitores – para conhecer as concepções de educação integral, a experiência do processo de implantação do Programa Mais Educação na escola e as articulações realizadas pela instituição para seu desenvolvimento.

As entrevistas e a observação participativa iniciaram no dia 02 de março de 2012 e transcorreram por dois meses quando os depoimentos e atividades observadas começaram a apresentar certa regularidade de conteúdo significativo.

Todas as entrevistas foram individuais e gravadas em áudio no ambiente escolar; em salas de aula nos momentos em que não estavam sendo ocupadas; na sala do diretor; no

estúdio da rádio escolar e na sala de leitura. Os horários e locais foram escolhidos pelos entrevistados para que pudessem expressar-se livremente, e evitar qualquer tipo de coação, indução ou interferência de elementos externos. Mesmo tomando todos esses cuidados, algumas entrevistas foram interrompidas por ruídos externos, mas o ocorrido não se deu a ponto de prejudicar ou comprometer o resultado do trabalho.

Assim que obtive a anuência da direção da escola, para a realização da pesquisa, não iniciei de imediato com as entrevistas. Após realizar a reunião com o grupo para identificação dos informantes, comecei a observação de campo, pois aproxima o pesquisador do fenômeno de forma bastante estreita e possibilita maior contato com os sujeitos. Procurei interagir com o grupo em um grau de envolvimento, classificado por Lüdke e André (1986, p. 29), como sendo “observadora como participante”, e do tipo “aberta” conforme classificado por Vianna (2003, p. 18) “quando o observador é visível aos observados que sabem que estão sendo objetos de uma pesquisa”.

Segundo André (2005, p. 26), o fato de admitir-se que o pesquisador tenha certa interação com a situação estudada “afetando-a e sendo por ela afetada”, requer uma constante vigilância, por parte do pesquisador quanto aos seus limites, para que este não venha impor seus pontos de vista, crenças ou preconceitos na situação a ponto de modificar o fenômeno tal como se mostra.

Consciente disso, passei a fazer parte do grupo acompanhando as atividades desenvolvidas pelos monitores e pelos professores em diversos horários, dentro e fora de sala de aula, no pátio, na sala de Dança, ou debaixo de grandes árvores que há atrás da escola.

Muitas informações obtidas em conversas informais foram registradas por meio de anotações no diário de campo, complementadas com fotos, para facilitar a memória no momento da interpretação formal dos dados.

Tive contato também com alguns documentos da escola: a Proposta Pedagógica⁷⁶ e os Relatórios Mensais do Programa Mais Educação. A análise de documentos, segundo Krippendorff (1980, *apud* LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 41), é definida como “uma técnica de pesquisa para fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto”.

⁷⁶ A escola não possui “Projeto Político Pedagógico”. Sua Proposta Pedagógica e o Regimento Escolar são os dois documentos que “suleiam” suas ações.

3.9. Análise e interpretação dos dados

De acordo com Bogdan e Biklen (1982, *apud* LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 46) a análise dos dados em uma pesquisa qualitativa deve ser simultânea ao processo de coleta. Enquanto o pesquisador está coletando os dados, vai delineando seu caminho para obtenção de informações úteis e relevantes garantindo que o estudo mantenha seu foco.

As entrevistas, ao todo quatro horas e vinte e nove minutos de gravação, foram transcritas logo após sua realização, na íntegra, com o acréscimo de algumas observações, entre parênteses, (para uso da pesquisadora) quanto às expressões faciais dos entrevistados ou ênfases em algumas palavras, as quais não foram possíveis expressar apenas com a utilização do sistema de pontuação. Estas informações foram importantes no momento da interpretação dos dados. Foram feitas também, a pedido de alguns entrevistados, algumas correções quanto a dificuldades de pronúncia de algumas palavras por parte deles. Informados de que suas falas seriam transcritas, os mesmos também solicitaram que fossem retiradas palavras utilizadas na conversa informal, tais como né, daí etc. Estas solicitações foram acatadas na medida em que não exerceram influência no resultado da descrição, fazendo, ao lado, as devidas observações.

Após a transcrição, foram seguidas as orientações de Martins (2005, p. 39-40) em relação aos quatro momentos da análise fenomenológica: (1) leitura da descrição ingênua inteira para formar um sentido para o conjunto de proposições; (2) leitura do texto para encontrar “unidades de significado” no discurso da pesquisa educacional; (3) transformação de cada unidade de significado encontrado no discurso ingênuo para o discurso educacional e (4) busca da essência do fenômeno.

Seguindo orientações de Lüdke e André (1986, p. 48), li repetidamente as informações, já que recomendam que a leitura do material seja feita várias vezes até chegar a uma espécie de “impregnação do seu conteúdo”, para que não se perca, no momento da divisão de seus componentes, a relação entre eles.

No primeiro momento da análise dos dados dediquei-me à leitura e releitura de todas as entrevistas a que também chamarei de “depoimentos”. Esta prática me possibilitou uma retrospectiva das conversas que tive com os sujeitos e a formação de uma noção geral das declarações de cada entrevistado e do grupo como um todo. Durante essa leitura geral, não é possível, como afirma Martins e Bicudo (2005, p. 99), analisar o texto inteiro simultaneamente, por isso, essa leitura serviu para me dar suporte para realizar o segundo momento: dividir o texto em “unidades de significado”.

De acordo com Fini (1997, p. 55), as unidades significativas emergem gradativamente do texto a partir da perspectiva adotada na investigação e “só tem significado em relação ao conjunto dos depoimentos e do estudo realizado”. Segundo a autora, essas unidades se destacam no texto através de uma reflexão do pesquisador.

Iniciei o trabalho de identificação das unidades de significado em cada depoimento. Essa análise individual dos depoimentos é chamada de “Análise Ideográfica” que, segundo Martins e Bicudo (2005, p. 100), “trata-se da análise da ideologia que permeia as descrições ingênuas do sujeito”. Na análise ideográfica, o pesquisador descobre informações e atribui significado aos símbolos gráficos que representam a fala transcrita dos sujeitos. Este é um trabalho de reduções sucessivas em que o pesquisador afasta-se e aproxima-se do objeto em um movimento de busca de sentido de uma unidade dentro do todo.

Consoante Martins (2005, p. 101), essa é a fase mais difícil da pesquisa, pois o pesquisador, ao encontrar uma unidade de significado e ficar fascinado por ela, poderá pensar que já encontrou a essência do fenômeno e que pode findar o trabalho de análise. O autor orienta que é preciso prosseguir, “ir além na exploração do fenômeno, e não romper a sua ligação íntima com ele”.

As unidades significativas “não se encontram diretamente delimitadas de maneira expressa nos textos [...], mas se mostram através da leitura dos mesmos e à medida que o investigador verifica modificações para o sujeito quanto ao significado das situações descritas.” (FINI, 1997, p. 55).

Nesse momento da análise, pude visualizar três dimensões da temática que correspondem aos objetivos da pesquisa: o objetivo geral – descrever e interpretar as concepções de educação integral que direcionam a prática educativa de gestores, professores e monitores de uma escola pública do município de Sinop-MT; o objetivo específico – conhecer as ações e articulações locais, realizadas pela escola, para possibilitar o desenvolvimento do Programa Mais Educação; e um terceiro aspecto que embora não configurasse inicialmente um objetivo, emergiu de forma significativa nas falas dos sujeitos durante as entrevistas – os pontos de vista sobre os limites, as necessidades, desafios e as perspectivas em relação ao Programa Mais Educação.

Sendo assim, reservei, por questões éticas, a parte do depoimento em que os sujeitos identificam-se e dividi o texto em três partes que correspondem às duas perguntas principais da entrevista semiestruturada (que se subdividiam em várias outras) e que depois se transformaram em três: I) Qual sua concepção de educação integral? II) Como foi a

implantação do Programa Mais Educação em sua escola e como ele se desenvolveu? III) Quais os pontos positivos ou negativos observados em relação ao Programa e o que você mudaria nele?

Visando uma organização dos dados para a interpretação, elaborei, para cada dimensão, de acordo com as orientações de Bicudo (2011, p. 61) um quadro com as seguintes informações: identificação codificada do entrevistado, trecho do discurso do entrevistado em que a unidade de significado foi identificada, unidade de significado e o discurso articulado correspondente, ou seja, a interpretação (Anexo B). Conforme as unidades significativas iam sendo encontradas e codificadas, as mesmas iam sendo transcritas para o quadro elaborado a fim de facilitar sua visualização.

A interpretação correspondente a cada unidade de significado foi um trabalho lento e de muita reflexão, pois foi necessário, como afirma Fini (1997, p. 56), realizar a “variação imaginativa”, ou seja, colocar-me na “perspectiva do depoente para indagar sobre como ele pensa, sente, analisa e julga a situação investigada”. A autora explica, com palavras de Martins (1984, *apud* FINI, 1997, p. 56-7), que nesta fase,

o investigador adota o esquema de referencia do autor do discurso, procurando ver como ele vê a situação usando o caminho imaginativo que não significa o investigador se permitir andar ao acaso, elucubrar sem rumos, ou perder-se na fantasia acerca da situação. O caminho imaginativo implica na imaginação metódica e significa que o investigador mobiliza o seu pensar próprio no sentido de esclarecer o discurso.

A análise ideográfica dos quatorze discursos resultou em várias asserções, com as quais dei início a “Análise Nomotética”.

De acordo com Martins e Bicudo (2005, p. 106), o termo nomotético indica algo de caráter normativo, que se origina de fatos, ou seja, de generalizações. A análise nomotética faz o movimento da passagem do individual para o geral.

As asserções foram cruzadas entre si em uma matriz de dupla entrada, na busca de convergências/divergências temáticas. Em uma entrada foram colocadas as asserções dos sujeitos e, na outra, as temáticas identificadas nas asserções (Anexo C) resultando a emersão das diferentes concepções de educação integral e as categorias temáticas tanto das experiências dos sujeitos quanto de suas perspectivas em relação ao Programa.

Esta explanação foi uma tentativa de detalhar a trajetória da pesquisa, para que o leitor conhecesse o suporte teórico utilizado em cada passo e compreendesse as escolhas de caminhos na perseguição dos objetivos.

No próximo capítulo, o leitor encontrará os resultados da pesquisa, ou seja, a interpretação das informações obtidas nos depoimentos, nas observações de campo e nos documentos analisados.

4. O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA ESCOLA GIRASSOL: concepções e vivências de educação integral

“E tudo tem sentido, embora nem tudo tenha o mesmo sentido. É no mundo que o homem encontra sentido. É nele que o sentido se encarna para fazer dele um mundo humano.”
(REZENDE, 1990, p. 41)

Inspirado em Merleau-Ponty, Rezende (1990, p. 17) afirma que o discurso fenomenológico tem a preocupação de “dizer em que sentido há sentido [...]. Mais ainda, nos fazer perceber que há sempre mais sentido além de tudo aquilo que podemos dizer”, por isso precisa ser descritivo, compreensivo e interpretativo.

Segundo o autor, para apresentar tais características é necessário que o discurso aproxime-se da filosofia da linguagem e atente para a polissemia das palavras e problemas semânticos.

O discurso aqui apresentado constitui uma tentativa de descrever o fenômeno investigado sob os vários pontos de vista dos sujeitos entrevistados e da pesquisadora que, com esforço, exercitou a *epoché*, mas está ligada ao mundo vivido com seu olhar significativo. Por isso, é certo que outros olhares, com outros sentidos, poderão advir em outros momentos.

Este capítulo, cerne da pesquisa, ao ocupar-se da descrição e interpretação dos dados coletados durante as entrevistas, apoia-se também na observação participativa e o contato com

os documentos disponibilizados pela escola investigada. Está estruturado em três partes que correspondem, respectivamente, à descrição do cenário da pesquisa, à descrição das concepções de educação integral e à descrição das experiências dos sujeitos durante a implantação do Programa. A visão do grupo pesquisado em relação aos limites, necessidades, desafios e perspectivas do Programa Mais Educação será abordada no último capítulo.

Sobre o cenário, procuro situar e caracterizar o lugar de onde e do qual falo, fazendo referência aos aspectos físicos e organizacionais da instituição e a alguns assuntos importantes da Proposta Pedagógica da escola, que traz em seu bojo filosofia, missão, visão, conteúdos programáticos, grade curricular, sistema de avaliação, e a fundamentação teórica do trabalho do grupo pesquisado.

Em relação às concepções de educação integral dos participantes, descrevo e interpreto as falas dos sujeitos, os acontecimentos vivenciados e alguns pontos importantes de documentos observados. Nesse exercício de interpretação, utilizo conceitos dos autores que fundamentam este estudo, no sentido de encontrar proximidades ou divergências em relação a suas ideias e no sentido de tentar compreender a fala dos sujeitos, jamais no sentido de tentar classificar, julgar ou explicar o fenômeno, suas causas ou consequências, o que seria contraditório em uma reflexão fenomenológica.

Esse processo fez emergir respostas às perguntas iniciais da pesquisa e às questões que surgiram durante seu trajeto, rumando ao alcance dos objetivos.

4.1 A Escola Girassol: o lugar de onde e do qual falo

Já estive na escola “Girassol” por diversas vezes, em outras circunstâncias, realizando outras atividades, há alguns anos. Também estive no local recentemente, quando conversava com o diretor da escola sobre a possibilidade de realizar a pesquisa. Nesta ocasião o ambiente parecia ser muito comum, familiar. É a chamada ‘atitude natural’ que temos diante das coisas no nosso dia a dia, como afirma Merleau-Ponty. Mas no primeiro dia da coleta de dados, quando me deparei com a escola, enquanto lócus da pesquisa e aspecto do fenômeno, o qual eu deveria colocar em suspensão o que já sabia sobre ele e estranhá-lo, para que emergisse o invisível diante do meu olhar, tive a experiência do olhar fenomenológico.

Fui convidada a participar de uma reunião com os pais dos alunos cadastrados no Programa Mais Educação, promovida pela coordenação do Programa na escola. A reunião

teve como objetivo explicar como o Programa seria desenvolvido no ano de 2012. Durante a reunião, que também tratou de questões rotineiras como horários, uniformes, assinatura do termo de compromisso etc, a professora comunitária, Amanda, comunicou que dos dez macrocampos oferecidos pelo Programa, a escola optou por realizar atividades situadas em três deles: Acompanhamento Pedagógico (oficinas de Letramento e Matemática), Cultura e Arte (oficinas de Capoeira, Dança e Banda-fanfarras) e Esporte e Lazer (atividades esportivas previstas no Programa Segundo Tempo - PST).

Os pais foram informados que a escola está participando do Programa devido ao seu IDEB ter ficado abaixo da média nacional em 2009 e que, caso não for verificada uma melhora no índice após todo o investimento feito, poderá haver uma auditoria na instituição. Amanda informou que a escola precisa da colaboração dos pais, no sentido de que conversem com seus filhos sobre a disciplina e o respeito com os colegas e monitores no desenvolvimento do Programa, que dediquem-se aos estudos e melhorem seu aprendizado. Amanda disse aos pais que as oficinas de Letramento e Matemática são o foco do Programa, as demais atividades funcionam como um “chamariz”, ou seja, atraídos pelas atividades prazerosas (oficinas de Dança, PST, Banda/fanfarras e Capoeira) os alunos são “fisgados” para se dedicarem ao estudo da Língua Portuguesa e da Matemática.

Saí da reunião lembrando as palavras de Arroyo (2012, p. 34), que alertam sobre o perigo de as escolas, ao se utilizarem de programas como o Mais Educação, visando a melhoria de seus índices, serem “tentadas a entrar nas lógicas tradicionais que regem nosso seletivo sistema escolar, a se adaptar às lógicas e valores que outros programas impõem, como a política nacional de avaliação por resultados, por comparações competitivas entre escolas e redes.”

O Programa Mais Educação elege como macrocampo obrigatório o Acompanhamento Pedagógico. No manual do Programa, enviado às escolas anualmente, consta tal obrigatoriedade. Explícita ou velada, há uma “pressão” muito grande por parte de Secretarias de Educação, MEC, sociedade em geral, sofrida pela escola, para que apresente resultados melhores nos índices, como o IDEB, por exemplo. A tentação a que Arroyo (2012) se refere, torna-se, em um contexto como esse, ainda mais difícil de ser vencida. Na fala de Amanda, durante a reunião, há claramente um chamamento aos pais à corresponsabilidade na superação dos índices. É como se estivesse dividindo a “pressão”.

No outro dia, pela manhã, voltei à escola. Ao chegar, sentei-me em um banco de madeira, em uma área coberta, estreita, que parece uma mistura de varanda com corredor.

Apoiei as costas na parede em que, do outro lado, há um pequeno hall que dá acesso às salas da direção e coordenação da escola. A professora comunitária com quem havia marcado o encontro estava atendendo uma fila de pessoas que a procuravam para obter informações sobre o Programa Mais Educação. Enquanto aguardava, fiquei observando o vai e vem de alunos, professores, zeladoras, inspetora, mães, tias e irmãos. Havia correria, barulho, gritos, risos e nomes. O sinal para o início das aulas já tinha soado, mas muitos ainda estavam no pátio. Corriam do banheiro ao bebedouro para se prepararem para mais uma jornada.

Aos poucos tudo foi silenciando. Os alunos entraram nas salas com seus professores e o pátio começou a ficar deserto. A fila na porta da sala da coordenação pedagógica permaneceu. Eram vários alunos e mães precisando resolver pequenas pendências.

Continuei no banco aguardando e observando o pátio.

O espaço é amplo. Em formato retangular, todas as salas de aula, banheiros e demais dependências têm suas portas voltadas para o centro de um pátio interno que tem uma área coberta com piso todo branco, revestido de cerâmica antiderrapante, e uma parte descoberta (central) com o piso de cimento bruto. Este formato faz com que todos fiquem congregados dentro do limite estabelecido pelas paredes das salas de aula e outras dependências. Entremeio às salas há cinco grandes portões com grades, dos quais, dois ficam sempre fechados e três ficam abertos durante o período de chegada e saída de alunos. Passado esse momento, por medida de segurança, fecham-se dois dos que estavam abertos, sem cadeados ou correntes, apenas com o trinco. Um dos portões permanece sempre aberto. É o que dá acesso ao outro pátio, o externo, que tem grama, árvores e sombra. Local onde as brincadeiras na quadra de areia, o jogo de bola e a Educação Física acontecem.

A escola é espaçosa, ocupa metade do quarteirão. Foi reformada e ampliada há quatro anos. Tem a ala nova e a ala velha. Há dezoito salas de aula, poucos banheiros, uma sala de leitura, um laboratório de informática, cozinha, salas de administração, não possui refeitório e, como já mencionado, atualmente está sendo construída, nos fundos, uma quadra de esportes coberta. Na ala velha, o pátio central é um pouco mais estreito e há banheiros no centro do pátio. Na ala nova os banheiros ficam alinhados com as salas de aula.

Mesmo de manhã, o calor no pátio interno é intenso. As janelas das salas da ala nova são mais amplas, permitem a ventilação cruzada. Mas nas salas da ala velha, ainda são altas e de sistema basculante. Dentro das salas de aula há aparelhos de ar condicionado, mas apenas os ventiladores funcionam.

De onde estava sentada podia ver as merendeiras na cozinha manipulando painéis enormes e ouvir o barulho das tampas de alumínio batendo umas nas outras. Estavam começando a preparar o lanche que é aguardado por muitos. O cheirinho do tempero fritando no óleo quente já começava se espalhar e estimular a imaginação a respeito do cardápio.

As paredes, verdes até certa altura, formam um barrado embaixo das janelas. Depois continuam brancas até o teto, são altas e muito limpas. Possuem alguns cartazes funcionais indicando as salas, e outros decorativos externando boas vindas. Visivelmente é possível perceber que alguns foram confeccionados pelos professores e funcionários, outros são impressos, adquiridos em papelarias. Durante o tempo em que permaneci na escola, não encontrei pelos corredores, ou mesmo no mural que há no saguão da escola algum tipo de produção dos alunos.

Depois de atender todos que aguardavam na fila, a professora comunitária me convidou para ir à reunião com os monitores do Programa Mais Educação. Tratava-se da primeira reunião do grupo no ano. O clima era de retorno ao trabalho e de reencontro com os colegas. Fui apresentada ao grupo como sendo a pesquisadora que acompanharia as atividades durante certo tempo para conhecer o desenvolvimento do Programa na escola, em sua essência.

A apresentação foi recíproca e percebi nos olhares e sorrisos um acolhimento que me deixou segura para falar sobre mim, sobre meus objetivos, sobre minha pesquisa e como me propunha a compartilhar esse espaço-tempo fazendo-me parte do grupo. Terminada a reunião, a professora comunitária me acompanhou até a sala dos professores para a mesma apresentação. Já era intervalo do recreio e a maioria dos professores estava presente. Vários se interessaram pelo projeto e se dispuseram a participar.

Passei a acompanhar os passos de Amanda pelo pátio, salas e corredores. Enquanto andava, atendia um e outro aluno e falava sobre o funcionamento do Programa na escola.

A escola atende duzentos e quarenta alunos no Programa, o que corresponde a oito turmas de trinta alunos, distribuídas igualmente nos dois turnos, quatro pela manhã e quatro à tarde. Todos os alunos inscritos participam de todas as oficinas exceto a de banda/fanfarras, que ocorre em horário diferenciado. Cada oficina possui dois monitores, sendo um atuante no período matutino e outro no vespertino, pois de acordo com as normas do Programa Mais Educação, não é permitido a um monitor atender mais de cinco turmas por escola.

Quadro 04: Horários de atendimento aos alunos do Programa Mais Educação na escola “Girassol”

Segunda-feira				
Turno Matutino				
	Turma 1	Turma 2	Turma 3	Turma 4
7h às 9h	Acomp. Pedag. Letramento	Acomp. Pedag. Matemática	Capoeira	Dança
9:20 às 10:45h	Acomp. Pedag. Matemática	Acomp. Pedag. Letramento	Dança	Capoeira
Turno Vespertino				
	Turma 5	Turma 6	Turma 7	Turma 8
13h às 15h	Acomp. Pedag. Letramento	Acomp. Pedag. Matemática	Capoeira	PST
15:20h às 16:45h	Acomp. Pedag. Matemática	Acomp. Pedag. Letramento	PST	Capoeira
Terça-feira				
Turno Matutino				
	Turma 1	Turma 2	Turma 3	Turma 4
7h às 9h	Acomp. Pedag. Matemática	Acomp. Pedag. Letramento	PST	Capoeira
9:20 às 10:45h	Acomp. Pedag. Letramento	Acomp. Pedag. Matemática	Capoeira	PST
Turno Vespertino				
	Turma 5	Turma 6	Turma 7	Turma 8
13h às 15h	Acomp. Pedag. Matemática	Acomp. Pedag. Letramento	Dança	Capoeira
15:20h às 16:45h	Acomp. Pedag. Letramento	Acomp. Pedag. Matemática	Capoeira	Dança
Quarta-feira				
Turno Matutino				
	Turma 1	Turma 2	Turma 3	Turma 4
7h às 9h	PST	Dança	Acomp. Pedag. Letramento	Acomp. Pedag. Matemática
9:20 às 10:45h	Dança	PST	Acomp. Pedag. Matemática	Acomp. Pedag. Letramento
Turno Vespertino				
	Turma 5	Turma 6	Turma 7	Turma 8
13h às 15h	Dança	PST	Acomp. Pedag. Letramento	Acomp. Pedag. Matemática
15:20h às 16:45h	PST	Dança	Acomp. Pedag. Matemática	Acomp. Pedag. Letramento
Quinta-feira				
Turno Matutino				
	Turma 1	Turma 2	Turma 3	Turma 4
7h às 9h	Futebol*	Capoeira	Dança	PST
9:20 às 10:45h	Capoeira	Futebol*	PST	Dança
Turno Vespertino				
	Turma 5	Turma 6	Turma 7	Turma 8
13h às 15h	Futebol*	Capoeira	Dança	PST
15:20h às 16:45h	Capoeira	Futebol*	PST	Dança

*A atividade de futebol está inclusa no Programa Segundo Tempo (PST).
 As aulas de Banda/fanfarras são realizadas às terças e quartas das 17h às 18h com apenas oitenta alunos.
 Às sextas-feiras não há atividades do Programa, pois os monitores reúnem-se para planejar as atividades da semana subsequente e participar de estudos sobre o Programa.

Além dos monitores voluntários, a escola conta com três bolsistas com carga horária de trinta horas semanais, disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação, para auxiliar no desenvolvimento do Programa. Esses bolsistas são acadêmicos de cursos de licenciatura. Foram contratados logo que o Programa foi implantado em 2010, com o objetivo inicial de auxiliar a equipe gestora da escola no período das 11h às 13h, em que seria servido almoço. Como os alunos ficariam o tempo todo na escola, precisaria de mais funcionários para organizar as atividades desse momento. Todavia, mesmo sem o fornecimento do almoço, tais bolsistas não foram dispensados, passaram a auxiliar a professora comunitária em diversos afazeres tais como: auxílio e substituição de monitores, tarefas burocráticas etc.

A sala em que nos reunimos com os monitores foi reservada, para a realização das atividades do Programa, especialmente para as oficinas de acompanhamento pedagógico de Letramento e Matemática pela direção da escola, no início do ano. Nos momentos em que não há oficinas, a sala é multiuso para os participantes do Programa. Serve de espaço para momento de planejamento de atividades, reuniões etc.

Localizada na ala velha, suas características a revelam como uma sala de aula no molde visto como tradicional, facilmente encontrada em escolas públicas brasileiras: cadeiras e mesinhas enfileiradas, revestidas de fórmica para os alunos, escrivaninha para o professor, estante com caixas de livros e jogos pedagógicos, cortinas nas janelas, pouca ventilação e iluminação natural, dois ventiladores (funcionando), um aparelho de ar condicionado (que não funciona), cartazes com as letras do alfabeto, numerais, painel decorativo, aparelho de som e televisão. Seu diferencial em relação às demais salas da escola, é que esta possui duas lousas e duas escrivaninhas para o professor, localizadas de frente uma para outra nos lados extremos da sala.

De acordo com Amanda, nesse ambiente, diariamente, os alunos do Programa Mais Educação são divididos em dois grupos, pré definidos como Turma 1 (T1) e Turma 2 (T2), que sentam-se voltados, cada um, para uma das lousas. Desta forma, de um lado da sala há um monitor trabalhando com a oficina de Letramento, enquanto do outro lado há outro monitor trabalhando com a de Matemática. Os dois grupos sentam-se de costas um para o outro enquanto que os monitores ficam se olhando. Sem paredes que os separam, o combinado é fazer muito silêncio para um grupo não atrapalhar a aula do outro.

Durante o período de observação, em nenhum momento pude constatar turmas do Programa com trinta alunos. Intrigada com esse fato, conversei com a professora comunitária, que me informou que havia mais alunos inscritos em cada oficina, mas nunca todos estão

presentes. Pude inferir que se houvesse uma presença maciça, o atendimento de duas turmas, que resultaria em sessenta alunos, dentro da descrita sala do acompanhamento pedagógico seria impossível.

A oficina de Dança ocorre em uma sala menor, que mede aproximadamente a metade de uma sala de aula de tamanho padrão. Ainda não possui um espelho para que os alunos possam visualizar seus movimentos. Os alunos, mesmo apertados e limitados, tentam realizar os passos ensinados pela monitora. O espaço trata-se de uma antiga cozinha, que já havia sido adaptada para funcionamento de uma sala de leitura, depois foi sala de vídeo e atualmente é utilizada para aulas de Dança com os alunos menores. Por ainda ser toda revestida de azulejos e estar sem mobiliário, possui uma acústica refratária, que causa bastante eco (nada apropriada para a atual atividade). Mas, de acordo com Amanda, “*é o espaço que se tem*”. Os alunos maiores não cabem na salinha, fazem as atividades de Dança em um espaço coberto, do pátio interno, onde antigamente era o saguão de entrada da escola⁷⁷, alternando com as aulas de Capoeira.

As atividades de Capoeira acontecem em ambientes distintos. No turno da manhã as aulas são realizadas no referido saguão. Como não há paredes que privem os olhares dos alunos que passam pelo pátio interno, nem que abafem o som do berimbau, do pandeiro, das palmas ou do som da aula de Dança, há a reclamação por parte dos monitores, professores e coordenadores, de que a atenção dos alunos fica dispersa e que o barulho dos instrumentos, do aparelho de som e os gritos atrapalham as aulas nas salas ao lado. No turno da tarde a Capoeira acontece dentro de uma sala de aula também mobiliada nos moldes tidos como tradicionais, que ficou intencionalmente ociosa após o período de matrículas. Os alunos afastam as carteiras e utilizam a sala para a aula de Capoeira.

As atividades do macrocampo Esporte e Lazer, são, em dias de sol, realizadas nos fundos da escola, paralelamente às aulas de educação física dos demais alunos, debaixo de duas grandes árvores, nas quais geralmente amarra-se uma rede de vôlei. Nesse espaço, no chão de terra, entremeio às raízes sobressalentes das árvores, os alunos fazem os exercícios de alongamento, jogam vôlei, brincam de queimada⁷⁸, cabo de guerra etc. Ao lado, compartilhando a sombra, há uma quadra de areia, cercada por uma pequena mureta, em que

⁷⁷ Com a reforma do prédio, no ano de 2008, houve a mudança do portão de entrada de alunos. Este, atualmente, é voltado para outro lado do quarteirão o que possibilitou que o espaço do antigo saguão fosse utilizado para a prática da Capoeira.

⁷⁸ Queimada é o nome de uma brincadeira com bola em que os participantes se dividem em dois grupos com o objetivo de eliminar os componentes do grupo adversário lançando uma bola em sua direção. Limitados por uma linha riscada no chão os participantes correm tentando esquivar-se dos lances. A pessoa em que a bola tocar, diz-se que foi “queimada” e sai do jogo. Vence o grupo que conseguir “queimar” todos os adversários.

as crianças brincam livremente com pequenos baldes, pás e outros brinquedos. Entre a parede das salas de aula e o alambrado que delimita o terreno da escola há uma faixa de terra (a grama que havia, não resistiu ao pisotear intenso das crianças), com uma fileira de árvores, embaixo das quais os alunos jogam futebol e realizam outras atividades, ora livres, ora dirigidas. Em dias de chuva, esse espaço fica intransitável e as atividades, quando não canceladas, são substituídas e realizadas no saguão de entrada da escola ou dentro das salas de aula.

A oficina de Banda-fanfarras que no ano passado era realizada na Associação de Moradores, atualmente ocorre na escola depois do horário normal de aula, duas vezes por semana, no pátio interno cimentado. Os dois monitores se auxiliam e procuram realizar um trabalho conjunto. Um deles ensina a tocar instrumentos de percussão e ensaia o corpo coreográfico composto por porta-bandeiras e balizas que fazem malabarismos enquanto a fanfarra toca. O outro monitor tem mais habilidade com os instrumentos de sopro. Ensaiam no mesmo horário, mas em dois momentos: primeiro separados e depois juntos.

O conjunto de profissionais que atua na escola, de acordo com o quadro apresentado junto à Proposta Pedagógica, sobre a qual também tratarei logo adiante, configura-se com um perfil altamente qualificado. A maioria dos professores é pós-graduada na área de atuação. Os demais funcionários, merendeiras, zeladoras, assistentes administrativos, inspetora de alunos e vigias, em sua maioria, possui ou está cursando o ensino médio.

Recentemente, a comunidade escolar passou por uma mudança na gestão. A atual direção e, conseqüentemente, a equipe pedagógica, eleita pela comunidade, assumiu o lugar que vinha sendo ocupado há onze anos por uma mesma equipe. Foi um longo período sem alternância de poder no interior da escola. Pude observar nesse contexto a presença de grupos distintos defendendo posicionamentos políticos antagônicos.

A Proposta Pedagógica⁷⁹ da escola, documento que apresenta sua filosofia, seus objetivos, sua forma de trabalho etc, está fundamentada teoricamente nas obras de Ivone Boechat de Oliveira⁸⁰, na Lei 9.394/1996 (LDB) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

⁷⁹ Ao entregar a “Proposta Pedagógica 2011”, o diretor Pedro alertou para o fato de que a mesma foi elaborada há vários anos, foi reestruturada em 2011, mas está novamente em fase de revisão. A cópia fornecida (2011) permanece em vigor até que uma nova Proposta seja elaborada.

⁸⁰ Ivone Boechat de Oliveira é consultora técnico-pedagógica e conferencista internacional. Mestre em Educação e Livre Docente em Psicanálise, esteve no município de Sinop por duas vezes realizando palestras aos professores e funcionários da rede municipal. Mais informações podem ser obtidas em www.ivoneboechat.com.br. As obras citadas na fundamentação teórica da Proposta Pedagógica são: *Por uma Escola Humana*, Rio de Janeiro: 1998; e *Uma Escola que ensina a amar*, Brasília: CNEC, 1998.

A Proposta apresenta como ponto de partida uma citação da autora sobre trabalho em grupo: “Educar e trabalhar juntos para harmonizar a condição de vida. Escola é casa de formação de gente. O aluno deverá ser capaz de ser gente: Isto não pode falhar.” (OLIVEIRA, 1998, p. 35, *apud* PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2011, p. 5). Após essa citação, a proposta acrescenta a importância do respeito à individualidade e às limitações dos alunos. Em seguida, faz menção ao Art. 1º da LDB que trata sobre a abrangência da educação enquanto “processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” e destaca a necessidade de a escola estar “em sintonia com esses processos formativos para que sua proposta educativa não se perca no meio do caminho” (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2011, p. 5).

A proposta prevê o desenvolvimento de atividades complementares além da grade curricular, no período oposto, realizando parcerias com outras instituições, com o objetivo de possibilitar aos alunos o desenvolvimento cognitivo, físico e social. Em seguida, atesta que a interação com a comunidade também deva ser realizada por meio de festas, momentos cívicos e bazares. O Programa Mais Educação é mencionado como uma atividade, além das parcerias, que visa atender alunos com dificuldade de aprendizagem, que estão em risco social e também alunos com bom rendimento. A perspectiva da educação integral é citada como aspecto do Programa Mais Educação, sem muita ênfase, como pode ser observado no trecho extraído do documento:

A escola enquanto espaço educativo promove e busca parcerias para desenvolver atividades complementares, que possibilitem ao aluno desenvolver-se nos aspectos, cognitivos físicos e sociais, ocupando-o no período oposto às atividades escolares. Tais como: Programa AABB Comunidade, PETI, PROERD que serão desenvolvidos com parceria da Prefeitura, Fundação Banco do Brasil, Secretaria de Esportes e Lazer e Polícia Militar.

A escola ainda desenvolve outras atividades que visam promover a interação com a família, escola e comunidade como: Festas, Bazares, Recreio Dirigido, Momentos Cívicos, projetos desenvolvidos pelos professores, entre outros, oportunizando assim a troca de ideias e opiniões cooperando e unindo esforços para que os objetivos comuns sejam alcançados.

A partir do ano de 2010, foi implantado o programa Mais Educação conforme Portaria Interministerial nº 17/2007 com a finalidade de atender os alunos com dificuldade de aprendizagem e risco social, bem como os alunos com bons rendimentos e habilidades específicas contempladas nos macrocampos trabalhados pelo programa na **perspectiva da Educação Integral**. (grifo meu) (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2011, p. 7)

Em outro trecho, o Programa Mais Educação também é aludido como uma forma de atendimento diferenciado, assim como o reforço escolar, a reenturmação e a Sala de Recursos,

que atendem as necessidades especiais, os diferentes níveis de conhecimento, a distorção idade/série e outras situações que demandam ações específicas.

Fica evidente que o Programa Mais Educação foi acrescentado provisoriamente (até que se elabore a nova Proposta Pedagógica) por meio de um parágrafo, no ano de 2011, devido à sua implantação. Como um apêndice, a referência ao Programa não parece influenciar outras partes do documento.

A escola tem como visão de futuro “Ser uma instituição de referência no município pela qualidade no serviço educacional oferecido, pelo trabalho comprometido e inovador de nossa equipe e pelo respeito dispensado aos alunos, pais e colaboradores” (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2011, p. 9).

A missão da escola está expressa nos seguintes termos:

Nossa missão é favorecer o desenvolvimento acadêmico dos alunos proporcionando sua formação através de atitudes e procedimentos pedagógicos, utilizando-se do **diálogo** como meio para concretizá-lo num ambiente de responsabilidade social, individual e de respeito ao próximo. (grifo meu) (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2011, p. 9).

Embora o documento não faça menção a Paulo Freire em suas referências bibliográficas, o termo “diálogo”, destacado na missão da escola, faz alusão a uma categoria central do pensamento freireano na proposta de uma educação humanista-libertadora. Tal conceito, no entanto, não contempla o documento de forma sistêmica.

O conceito de diálogo fundamentado por Freire (1995, p. 91) não se esgota na relação entre duas pessoas, vai além, afirma-o como encontro dos homens mediatizados pelo mundo, como caminho para o pronunciamento do mundo. Freire afirma que o diálogo é uma “exigência existencial” e um ato de solidariedade, portanto não pode ser um ato de um sobre o outro, de depositar ideias de um sujeito em outro, mas de pronunciar o mundo em um ato de criação, de “conquista do mundo para a libertação dos homens” (FREIRE, 1995, p. 91).

No contexto do documento, o diálogo é concebido como meio para o desenvolvimento acadêmico dos alunos, ou seja, como metodologia de ensino, enxertado na expressão que define a missão da escola. No item “metodologia”, o documento trata da metodologia de elaboração do próprio documento, em que houve a participação dos pais, funcionários, professores e alunos, mas não desenvolve o tema enquanto metodologia de ensino concebida pela escola.

A Filosofia da escola reforça a ideia de um trabalho em equipe e integrado com a comunidade. Anuncia que é preciso levar para o interior da escola as transformações ocorridas na sociedade, para que os alunos sejam cidadãos capazes de responder aos desafios

colocados por essa sociedade e poder nela intervir. Essa ideia, no documento, é expressa com o apoio de uma afirmação de Moacir Gadotti: “A ação transformadora só pode ser eficiente quando fundada nas relações entre a teoria e a prática, isto é, na vinculação de qualquer ideia com suas raízes sociais” (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2011, p. 9). Apesar desta citação, a Proposta não faz qualquer referência ao ensino da cultura afro-brasileira em cumprimento à Lei 10.639/03.

Mais adiante, neste mesmo item, o documento retrata a figura do professor como um “agente de intermediação entre o conhecimento empírico e o conhecimento científico elaborado” e um “facilitador desta relação, onde já não cabe a imagem daquele professor que tudo sabe e o aluno um receptor de informações”. Ainda, segundo o documento, a relação professor x aluno deve ser estabelecida em um clima de “confiança, respeito mútuo e credibilidade”. (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2011, p. 9).

Novamente, conceitos freireanos podem ser identificados no texto da proposta. Nesse caso, a objeção em tornar o aluno um sujeito passivo, infere uma defesa à educação problematizadora em oposição à educação bancária. Contraditoriamente, durante as entrevistas e a observação participativa, pude presenciar algumas posturas que divergem de tais fundamentos.

Concomitante a esse pensamento, consta também no item “Filosofia” que a escola almejada pela comunidade é aquela que é “eficaz” e, para ser eficaz, a proposta assegura que é preciso

investir no rendimento acadêmico do aluno possibilitando-lhe o desenvolvimento de diferentes capacidades, tais como: cognitiva, ética, estética, de inserção social e relação interpessoal as quais se tornam possíveis por meio do processo de construção e re-construção do conhecimento (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2011, p. 9)

Há aqui uma preocupação com a eficácia da escola, seguida da determinação de que essa eficácia seja alcançada por meio do investimento no “rendimento acadêmico” e no “desenvolvimento das várias capacidades do aluno”.

O termo “eficaz” sugere a interpretação de que não se medirá esforços ou recursos para que a escola atinja o objetivo de desenvolver no aluno suas diferentes capacidades. Anísio Teixeira utilizou esse termo por diversas vezes. Para ele uma escola eficaz é aquela que: é adequada e bem distribuída, ou seja, “ensine o que se proponha a ensinar e ensine bem; ensine o que o indivíduo precisa aprender” (TEIXEIRA, 2005, p. 207).

A expressão “diferentes capacidades” abordada pela Proposta Pedagógica, assemelha-se à visão multidimensional do aluno, defendida por Anísio Teixeira, quando este lutava por uma escola que oferecesse à criança “oportunidades completas de vida, compreendendo atividades de estudos, de trabalho, de vida social e de recreação e jogos” (TEIXEIRA, 2007a, p. 165).

Ao ler esse trecho da Proposta Pedagógica, que trata das diferentes capacidades do aluno, percebi certa desarmonia do documento com o discurso da professora comunitária na reunião de pais do Programa Mais Educação, em que afirmou que as oficinas de Dança, Capoeira, PST e Banda/fanfarras consistiam em um “chamariz” para as oficinas de Letramento e Matemática, que são o foco do Programa. Na prática, o “rendimento acadêmico” não parece estar tão vinculado à multidimensionalidade do aluno como consta na Proposta Pedagógica.

Ao tratar sobre o sistema de avaliação adotado pela escola, o documento torna a enfatizar a importância da participação da comunidade na elaboração da Proposta Pedagógica e novamente traz à baila a questão da educação integral, ainda que resumidamente: “Espera-se com isso, dar novos rumos ao processo ensino-aprendizagem, onde o aluno possa receber uma **educação de forma integral**, desenvolvendo suas potencialidades, afetivas, cognitivas, motoras e sociais” (grifo meu) (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2011, p.11).

Em seguida, faz referência ao conceito de avaliação que fundamenta as ações nesta área, sem, contudo, citar os autores de tais teorias, porém deixando claro que tal processo não deve ser entendido como castigo ou punição, mas um “meio a ser utilizado por alunos, professores, equipe pedagógica/administrativa e pais, para o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem”. E ainda,

a avaliação deve ser uma reflexão dos segmentos que constituem o processo ensino-aprendizagem, como forma de superar as dificuldades, retornando, reavaliando, reorganizando e reeducando os sujeitos envolvidos, devendo ser investigativa, diagnóstica e emancipatória, concebendo a educação como a construção histórica, singular e corretiva dos sujeitos num processo contínuo, cumulativo, permanente, que respeite as características individuais e socioculturais. (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2011, p. 11).

Por fim, o item “avaliação” aborda as especificidades avaliativas que devem ser garantidas aos alunos com necessidades educacionais especiais, e pauta os instrumentos de avaliação utilizados na escola: autoavaliação; acompanhamento do plano de aula; conselho de classe; ficha de avaliação do perfil do professor; caderno de anotações diárias e relatórios; teste e prova; ficha de acompanhamento e diagnóstico.

A grade curricular da escola aparece logo em seguida e está organizada de forma a atender a carga horária mínima estabelecida na legislação. Os conteúdos programáticos são listados na sequência, separados por disciplinas/anos/bimestres.

Figura 04: Grade Curricular – Ensino Fundamental – Nível de 1º ao 5º ano

Grade Curricular – Ensino Fundamental - Nível de 1º Ano a 5º Ano													
Ano Letivo: 2011													
Módulo: 40													
BASE NACIONAL COMUM	Áreas de Conhecimento	Componentes Curriculares	1º		2º		3º		4º		5º		
			CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	
			L. Portuguesa	6	280	6	280	6	280	5	280	5	280
		Linguagens	*L. Estrangeira	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40
			Artes	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40
			Educ. Física	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80
		Ciências Naturais e Matemática	Matemática	5	200	5	200	5	200	4	200	4	200
			Ciências	2	80	2	80	2	80	2	40	2	40
		Ciências Humanas e Sociais	História	1	40	1	40	1	40	2	40	2	40
			Geografia	1	40	1	40	1	40	2	40	2	40
			Educ. Religiosa	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40
			Total	20	800	20	800	20	800	20	800	20	800

Aulas Diárias: 4 aulas
Duração do Turno: 4 Horas
Número de Dias Letivos semanais: 5
Número de dias Letivos anuais: 200 dias
Duração da Hora/Aula: 56 minutos
Carga Horária Semanal: 20 horas
Carga Horária anual: 800 horas
Obs.: a disciplina de Ensino Religioso, conforme Resolução 129/93 do CEE, está integrada em Língua Portuguesa. Os temas transversais serão desenvolvidos com tema gerador em todas as disciplinas.

Fonte: Proposta Pedagógica (2011, p.21)

De acordo com a grade curricular, “os temas transversais serão desenvolvidos com tema gerador em todas as disciplinas.” (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2011, p. 21).

Não encontrei no documento nenhuma outra menção ao termo “temas transversais”, que não fosse esta frase no rodapé da grade curricular. Do mesmo modo, em relação ao termo utilizado por Paulo Freire, “tema gerador”, não há, no documento, outra referência. Isso dificultou a compreensão de como esses temas são trabalhados.

Se por um lado, alguns termos como “tema gerador”, “diálogo”, “emancipatória” e alguns trechos da Proposta Pedagógica sugerem a presença de conceitos de uma teoria freireana, por outro, a listagem de conteúdos pré-determinados ao final do documento, a indefinição dos fundamentos metodológicos de ensino demonstrando incoerência no discurso, eliminam mais a possibilidade de tal embasamento do que a própria ausência de suas obras nas referências bibliográficas.

A descrição do lócus da pesquisa e a interpretação da Proposta Pedagógica da escola foi uma tentativa de fornecer elementos importantes para a compreensão e configuração do

mundo-vida em que estão os sujeitos e a pesquisadora, pois como afirma Merleau-Ponty, a consciência que temos das coisas se dá pela mediação do mundo. Sobre este assunto, Matthews (2010, p. 53) afirma que: “Aquele que percebe, está no mundo, mas não da mesma maneira que estão os puros objetos: o sujeito da percepção age sobre o mundo assim como sofre as ações do mundo”.

Obviamente essa descrição do cenário da pesquisa é apenas uma faceta do mundo-vida do grupo pesquisado no qual permeiam as concepções de educação integral, as vivências, as perspectivas, as opiniões e percepções que serão, a seguir, descritas. Jamais conseguiria alcançar e descrever todos os fios que perpassam os elementos do fenômeno, como as ideias, os objetos, as pessoas, os processos etc. Além do contexto escolar em que estão os participantes da pesquisa, há também os fios que os enlaçam em outros contextos, familiares, históricos, sociais, que não serão esgotados neste estudo.

4.2 Concepções de educação integral na perspectiva dos sujeitos da pesquisa

As análises ideográfica e nomotética, propostas por Bicudo (1997, 2011) e Martins (2005), realizadas após a coleta de dados, foram de grande utilidade para a reflexão fenomenológica. O manuseio das informações com o apoio destas “ferramentas” apontou a existência de concepções convergentes e de concepções que trazem em seu bojo pontos de vista bastante diversos. Nesse sentido, a prioridade desta descrição reside na diversidade de olhares, no intuito de conhecer o fenômeno por perspectivas diferentes.

A ampliação do tempo escolar, como já mencionado, permeou todas as falas, de forma direta ou subentendida, quase sempre acrescida de algumas características que qualificam esse tempo expandido. Segundo Merleau-Ponty as diferentes qualidades de um objeto não estão apenas justapostas nele. “A unidade da coisa não se encontra por trás de cada uma de suas qualidades: ela é reafirmada por cada uma delas, cada uma delas é a coisa inteira” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 22).

O termo “integral” foi apontado pelo diretor da escola como aquilo que determina que o tempo escolar foi ampliado. Como uma obviedade e procurando ser bastante objetivo, Pedro conclui que “*Se é integral, então é o dia todo*” (Pedro, Diretor).

A vinculação da noção de educação integral com a extensão do tempo escolar, pelo diretor, é automática. Pelo fato de o diretor não se ater a qual tipo de educação essa ampliação

do tempo alude, interpretei que o entrevistado referia-se à educação praticada em sua escola, a qual expandindo a carga horária e atendendo os alunos o dia inteiro, passa a ser, na sua visão, uma educação integral.

Perguntado sobre a concepção de educação integral, o coordenador pedagógico Ricardo assim se manifestou:

*De uma maneira simples e direta, **educação integral poderia dizer que é estudar o dia inteiro**. Só que isso tem que ser mesclado essas atividades, porque considerar que o aluno vai vir de manhã pra sala de aula e a tarde ele volta pra sala de aula do mesmo jeito, nem um adulto suporta isso. Então a educação integral precisa ter o currículo regular em um período e no período oposto o aluno ter um currículo **diferenciado** com atividades físicas pra ele **extravasar as suas energias** e com isso, é claro, ter um desempenho um senso de responsabilidade e **contribuir** com o currículo regular. (grifo meu) (Ricardo, coordenador pedagógico)*

Como é possível observar, o coordenador também concebe a educação integral como sendo aquela em que o aluno “estuda o dia inteiro”, porém, com atividades “mescladas” e salienta que a ampliação do turno escolar sem a diversidade de atividades, institui uma escola insuportável e tediosa.

Essa afirmação também pode ser observada em depoimentos de outros docentes e monitores:

*Seria a questão assim: do horário oposto, a criança ir para a escola, aprender atividades de música, de arte, de informática. Acredito assim, que de atividades mais **prazerosas** assim, do que aquele horário mais rígido, integral ali da sala de aula, que tem aqueles conteúdos obrigatórios que eles tem que aprender. (grifo meu) (Nair, professora)*

Você pega aí no período de sete as onze, quase que meio dia, normal, a criança está na escola. Se você envolver ela, a outra parte do dia na escola, eu vejo isso como educação integral.

*Agora o que a gente não pode fazer, é ficar naquela de saturar a criança com atividades que estressa ela. Por isso que eu acho que educação integral envolve trazer a criança pra dentro da escola, mas com uma **diversidade** muito grande de atividades. (grifo meu) (Sérgio, monitor)*

Aparentemente, a ideia de educação integral associada à oferta de atividades diversificadas, contida nestes depoimentos, soa como uma aproximação ao pensamento do educador Miguel Arroyo (2012, p. 33) quando afirma que se nos limitarmos a oferecer mais tempo da mesma escola, ou seja, se apenas aumentarmos a carga horária, estaremos “perdendo a rica oportunidade de mudarmos nosso sistema escolar”. Para esse autor, “se um turno já é tão pesado para tantos milhões de crianças e adolescentes condenados a opressivas reprovações, repetências, evasões, voltas e para tão extensos deveres de casa, mais uma dose do mesmo será insuportável” (ARROYO, 2012, p. 33).

Mas observando com mais acuidade, trata-se de uma aproximação superficial, pois o autor fala em “mudança de sistema”, em atitude político-pedagógica, em substituição de um regime opressivo e segregador, por outro, de inclusão, principalmente em relação às crianças e adolescentes pobres. Os depoimentos não aludem à mudança de sistema como defende o autor. Neles, a diversidade de atividades é mencionada como uma característica da educação integral concebida, eximindo-a de ser considerada uma rotina enfadonha.

No momento em que o coordenador Ricardo falou sobre atividades “mescladas” inferi que propusesse que tais atividades diferenciadas estivessem entrelaçadas, misturadas em um único currículo, como um tecido de várias cores em que as nuances se mostram sem uma fronteira definida adentrando-se uma a outra, amalgamando-se, incorporando-se. Esse seria o sentido, se considerasse o léxico do termo “mescla”. No entanto, imediatamente, Ricardo explicou que seriam “dois currículos”. A equipe pedagógica, docentes e monitores, também falam em “currículos diferenciados”. Falam em desenvolver um currículo oficial, chamado aqui de “regular”, em um período e, no turno oposto, outro currículo, com atividades mais prazerosas que contribuam para a aprendizagem do currículo regular, com a prevalência de atividades físicas, para “extravasar as energias”. A palavra “mescla”, para Ricardo, tem o sentido de justaposição, uma mistura heterogênea com limites definidos.

A noção de currículo que parece permear este e a maioria dos depoimentos é aquela de “lista de conteúdos programáticos” pré-determinados. Tal noção difere do pensamento de Paulo Freire quando afirma que o “currículo abarca a vida mesmo da escola, o que nela se faz ou não se faz, as relações entre todos e todas as que fazem a escola. Abarca a força da ideologia e sua representação não só enquanto ideias, mas como prática concreta” (FREIRE, 2005a, p. 123).

Quando se fala em atividades mais prazerosas no turno oposto, pode-se entender que, as atividades do turno regular são tidas como referência, e vistas como não prazerosas, pois os entrevistados sugeriram atividades menos “maçantes” para o turno oposto.

Mas, o que é uma atividade prazerosa? Para a professora Nair, prazerosa é uma aula de música, de arte, de informática, que não são aulas “obrigatórias” como os conteúdos trabalhados no ensino regular. O obrigatório é visto como o maçante. O ensino regular é visto como maçante, pois segue diretrizes de uma educação tradicional.

Sobre a expressão “extravasar as energias”, pude inferir que ao proporcionar atividades físicas aos alunos em um dos turnos, presume-se que eles fiquem mais tranquilos

no outro período; mais calmos, conseqüentemente, há a possibilidade de mais disciplina no cumprimento das atividades do currículo regular.

Em outra perspectiva, a professora Ângela expressa sua concepção imaginando um esquema organizacional que exemplifica uma situação de educação integral. Seu depoimento menciona, de forma ora explícita, ora implícita, diversos dualismos, tais como: teoria-prática, turno-contraturno, dentro-fora (da sala de aula), liberdade (autonomia)-condicionamento, amor-desamor, visível-invisível.

Pra mim a educação integral, eu entenderia assim como creio que um... assim... A criança passar o dia inteiro na escola. Mas onde de repente, de manhã cedo ela tivesse aquele ensino das quatro paredes, com quadro, e que no contraturno, ele pegasse essa aprendizagem, não de repente a aprendizagem do dia, mas a da semana, do mês, e ele fosse colocar em prática.

[...] Às vezes, o cálculo, no caso da matemática, calcular a área de um quadrado dentro da sala de aula é chato, mas eu ir lá no pátio e calcular um quadrado que está lá no chão, na calçada, faz despertar na criança, um mundo que ela não conseguiu visualizar dentro da sala de aula.

Em algumas situações para a gente trabalhar dentro da sala de aula, onde você sabe que ali você está sendo avaliado por nota, por conceito, faz com que a criança não tenha esse amor. E como lá fora não tem, como no caso do Mais Educação, não existe nota pra ele, ele pode aprender até bem mais pelas coisas que são dadas a ele. (grifo meu) (Ângela, professora)

O depoimento de Ângela revela uma concepção de educação integral baseada na ampliação de tempo (turno-contraturno) e espaços (dentro-fora da sala de aula) para a inserção de aulas práticas, porém sem renunciar o método tradicional. Apesar de referir-se à possibilidade do aluno aprender dentro ou fora da sala de aula, na fala da professora Ângela, há uma tendência em manter o “ensino das quatro paredes” em pelo menos um turno e acrescentar a este uma dose de aula prática.

Interpretei a expressão “ensino das quatro paredes, com quadro” como sendo aquela aula em que o professor transmite os conhecimentos teóricos e os alunos, disciplinadamente, os aprendem. O ensino tradicional, teórico, “bancário”, como diria Paulo Freire (2005). Primeiro a teoria, depois a prática. Nesse sistema, no momento da prática, o professor utilizaria o ambiente “fora das quatro paredes” para reforçar os conceitos trabalhados em sala de aula e aplicar o conhecimento adquirido.

De acordo com o depoimento da professora Ângela, fora da sala de aula pode ser que o aluno aprenda até mais, pois consegue visualizar outras coisas, ou seja, seu campo de visão se abre para o mundo, ampliando-lhe as possibilidades. Além disso, a professora aponta o rigor disciplinar e a cobrança de notas por meio das avaliações que são aplicadas ao aluno no ensino regular como elementos condicionantes do comportamento, que contribuem para que a

criança não tenha o amor necessário para dedicar-se aos estudos. Estuda-se porque há cobrança. Nesse sentido, Ângela admite que as diretrizes tradicionais não corroboram para uma aprendizagem significativa, mas ainda assim, não se vê desprendida desse ensino “das quatro paredes com quadro”. Para ela, isso é o que vai “graduar” o aluno, é “*o que vai levar essa criança lá pra o ensino universitário, para o ensino técnico*” (Ângela, professora).

Na visão da monitora Iolanda, educação integral é algo que não se assemelha ao trabalho desenvolvido no âmbito do Programa Mais Educação. Eis seu depoimento:

Bom eu acho assim, que educação integral, acho que não seria dessa forma que a gente está trabalhando. Integral seria integrar. Integral integrado. Seria... assim uma forma integral. Seria... como a gente fala?... Trabalhar o aluno... O aluno ficaria na escola oito horas, seis horas, acho que oito horas já... seria... Mas assim uma sequência de conteúdo com o mesmo professor. No caso assim o que iria trabalhar de manhã vem uma hora e vai trabalhar os conteúdos da manhã: português, matemática, geografia lá a tarde, dar continuidade, integrar a educação física que é aumentar. [...]Aumentar a grade, com mais conteúdo, com mais atividade diferente porque assim só num período, só estudando no período da manhã eles trabalham um conteúdo mínimo. E não tem como fazer uma atividade extraclasse uma demonstração mais... exposição de trabalhos que poderia fazer em cima do conteúdo, sendo integral, dia inteiro, teria mais espaço pra isso. Eu acho, pelo menos. (Iolanda, monitora)

Ao exprimir sua concepção, Iolanda esforça-se em procurar as palavras adequadas em seu repertório, tenta estabelecer uma carga horária que defina o ensino de “dia inteiro”, oscila entre seis e oito horas, preferindo a de oito horas e usa o verbo “ser” no futuro do pretérito do modo indicativo – “seria”. Inferi que a monitora não vê a educação integral como uma realidade, algo presente em sua escola, mas a vê como uma ideia, e tenta descrevê-la como seria, se existisse de fato.

Iolanda afirma que o termo “integral” significa integrar, fazer parte, ligar, dar sequência. Um pouco diferente do sentido de “inteiro”, de formação global. Mas, também diferente de uma relação entre atividades, no sentido de interdisciplinaridade.

Para a monitora, educação integral é uma reorganização do tempo e do currículo escolar que passa pelo aumento da carga horária das disciplinas da grade curricular e intensifica o ensino com os mesmos professores, com demonstrações, atividades extraclasse, etc.

Em uma perspectiva diferente, o monitor Vicente afirma que educação integral

É uma forma de estar levando esse sujeito, essa criança a se tornar um cidadão, mas com ampla capacidade dele estar sendo... Estar voltando ele para que constitua um cidadão de bem e estar trabalhando todas as áreas de forma interdisciplinar. Que esse aluno consiga se desenvolver não só pra escola, mas pra comunidade, pra cidadania. Esse é o meu pensar de educação integral. (Vicente, monitor)

Nesta visão, educar integralmente vai além da obtenção de um alto rendimento escolar. É educar “*não só para escola*”, ou seja, não apenas cumprir as exigências burocráticas para se ter um diploma. O monitor fala em uma formação que contribua para a melhoria da sociedade, na qual o aluno seja “*um cidadão de bem*”.

Vicente destacou que educação integral é “*estar trabalhando todas as áreas de forma interdisciplinar*”. Para ele, as diversas áreas temáticas precisam estar atreladas à ideia de interdisciplinaridade, ou seja, não basta que o currículo seja diverso, precisa haver uma correlação entre seus elementos.

Ao falar da oficina de Capoeira a qual trabalha, Vicente deixou esse sentido evidente:

[...] a Capoeira ela é interdisciplinar, ela consegue trabalhar todas as disciplinas dentro da Capoeira. Dentro da Capoeira você consegue alfabetizar, você consegue alfabetizar matematicamente, você consegue alfabetizar geograficamente, você consegue alfabetizar filosoficamente, porque tem toda uma filosofia, tem toda uma matemática, tem toda uma linguagem pra você trabalhar desde a linguagem corporal até a própria linguagem falada, a linguagem oral. E a Capoeira tem esse lado que você consiga trabalhar isso com o aluno. E nesse ponto a Capoeira consegue estar sendo inserida dentro do currículo. (Vicente, monitor)

Vicente afirma que por meio da Capoeira é possível alfabetizar matematicamente, geograficamente, filosoficamente e ainda trabalhar a linguagem corporal e oral. Percebi em sua fala que a educação integral é vista por ele como a possibilidade de um ensino baseado na interconexão das disciplinas. Ele usa o termo “alfabetizar” para fazer essa ponte. Para o monitor, alfabetizar não significa apenas o ensino das letras e das palavras, mas abrange todas as áreas inclusive a filosofia.

Em sua visão, alfabetizar filosoficamente por meio da Capoeira, significa realizar um trabalho no sentido de levar os alunos a verem o mundo por óticas que diferem da perspectiva padrão. Significa, entre outras ações, disseminar uma cultura de cooperação e não de competição, de socialização e não de individualismo. Vicente entende que a inserção da Capoeira no currículo escolar como uma disciplina que faça conexão com as demais colaboraria com um ensino integral.

Sua concepção aproxima-se dos pressupostos do Programa Mais Educação. Assisti a uma de suas aulas em que ensinava aos alunos a origem do termo “capoeira”, falou da África, de como as pessoas eram capturadas e trazidas de navio para nosso país, falou da escravidão no Brasil, dos costumes, das lutas dos escravos que se escondiam na “capoeira”, da vida nas senzalas e dos instrumentos musicais. Também trabalhou o alongamento do corpo, a percepção dos membros, o movimento da “ginga” e o cuidado para não machucar o amigo.

Não considero que sua concepção abarque todos os fundamentos de uma educação integral, como defendida por Yus (2002), mas em sua fala identifiquei alguns elementos que me remeteram a pensar uma aproximação nessa linha, dentre eles, a relação entre domínios de conhecimento na visão interdisciplinar.

As ideias de Vicente não se coadunam com as de diversos professores, como já mencionado, que concebem o currículo escolar em uma visão cartesiana, com disciplinas compartimentadas e bem delimitadas, ou com a justaposição da teoria e prática.

Vicente afirma que a socialização é resultado de convivências no interior da escola quando proporcionadas por meio de atividades que trabalhem com o corpo e em grupo. Ele concorda que atividades que movimentam o corpo contribuem para o desenvolvimento intelectual do aluno. Afirmou que durante o ensino regular a criança fica com o corpo muito “preso” e destacou que atividades de alongamento, relaxamento e equilíbrio são formas de estimular o corpo para através dele, o aluno perceber melhor o mundo e desenvolver-se intelectualmente.

[...]a criança, normalmente, quando ela está em sala de aula ela tem o corpo muito preso, porque vive só nas cadeiras, só sentada, naquela postura o tempo todo. [...] trabalhando com essa criança o corpo dela, trabalhando relaxamento, alongamento, um pouco de equilíbrio, a parte motora, para que ele possa estar desenvolvendo o corpo dele e através desse desenvolvimento do corpo, também o desenvolvimento intelectual. (Vicente, monitor)

Observa-se aqui uma alusão à não fragmentação da relação corpo-mente, um sentido diferente da fala do coordenador Ricardo em que se refere à atividade com o corpo com o objetivo de “extravasar as energias”. A superação do dualismo corpo-mente é encontrada nas bases da educação integral defendida por Yus (2002, p. 21) ao afirmar que “o aprendiz não aprende unicamente por intermédio de sua mente, mas também de seu corpo, seus sentimentos, seus interesses e sua imaginação”.

*Trazendo um pouco de disciplina da Capoeira, por ela ser também uma arte marcial, ela tem toda uma disciplina e essa disciplina leva ele, que ele possa ser um cidadão melhor. Ter uma disciplina em grupo, uma socialização melhor em grupo, uma interação com o grupo.
[...] e dessa forma ela está socializando dentro com os outros indivíduos que seriam os coleguinhas delas. Isso é ótimo pra ela, porque ela vai estar desenvolvendo, já começando a construir aquele termo de sociedade. Começar viver o social dela. Pra ela descobrir que ela não depende dela sozinha [...] (grifo meu) (Vicente, monitor)*

Há também em sua fala uma preocupação em relação à autonomia do aluno na formulação desse modo de pensar a sociedade e de se ver interdependente do outro.

De acordo com as palavras de Vicente, a substituição do individualismo e da competição predominante em nossa sociedade, por uma cultura de cooperação, deve ser descoberta pela criança na interação com o grupo.

Essa forma de construção do conceito de sociedade e cidadania por meio da vivência em grupo, com os colegas, aproxima-se do conceito de aprendizagem por meio da reconstrução da experiência defendido por Dewey. Para o filósofo, explica Teixeira (1965, p. 17), “a contínua reconstrução – em que consiste a educação – tem por fim imediato melhorar, pela inteligência, a qualidade da experiência”. E complementa: “analisando-a mentalmente, percebendo as relações que ela nos desvenda, ganhamos os conhecimentos necessários para dirigir, com mais segurança, nossas experiências futuras.”

O monitor Vicente também vê a educação integral como uma forma de proteção e prevenção para que os alunos em fase de infância e adolescência não adentrem ao mundo das drogas e da violência. Aponta a ociosidade do aluno no turno oposto à escola como um caminho aberto para o início de uma vida na criminalidade devido à ausência de oportunidades de acesso ao trabalho, lazer e cultura.

[...] Muitas vezes, o que acontece? Os alunos estão aqui no horário de aula. Tranquilo! Agora, quando vão pra casa eles ficam muito ociosos. Alguns alunos se envolvem em... não vou te mentir, com artes criminosas. Estariam saindo do posto de cidadania deles e estar tentando entrar na criminalidade. Nós temos alunos que já estão na fase da adolescência, alunos que querem trabalhar e não podem. O que eles começam? Vão querer começar a roubar, vão querer começar a sair da conduta.[...] (Vicente, monitor)

Ao abordar a questão de que os alunos da escola envolvem-se em delitos no período em que estão ociosos, o monitor Vicente, idealiza a escola como um lugar de proteção: “Os alunos estão aqui no horário de aula. Tranquilo! Agora, quando vão pra casa...”. Esse espaço-tempo, que é a escola, é visto, por ele, como um território “blindado”, seguro, onde o aluno tem a oportunidade de desenvolver-se para a cidadania. Vicente não afirma que este é o alvo da educação integral, mas admite que a ampliação do tempo escolar possibilita esse cuidado e abre outras oportunidades.

A professora Luciana, também abordou em sua fala o aspecto da contribuição da educação integral na proteção social da criança que está “a mercê da violência e das drogas”. Segundo ela o Brasil poderia ter uma história melhor se tivesse investido na educação de qualidade para todos.

Ao ouvi-la lembrei-me dos escritos de Anísio Teixeira que, em sua indignação, lutava para que os filhos das classes pobres tivessem uma escola de tempo integral, não para simplesmente ocupá-los o dia todo, ou que os confinasse em um local protegido, mas uma

escola em que aprender significasse ir além de apenas fixar fatos e temas na memória, que operasse uma modificação na conduta humana, no sentido de adquirir algo que tivesse uma interferência no curso da vida dessas crianças e que fosse enriquecedor (TEIXEIRA, 2007b, p. 65).

Eis uma parte do depoimento de Luciana:

A educação integral contribui para tirar o aluno da rua e desenvolver nele atividades, principalmente que vão desenvolver o cognitivo, o psíquico. [...] Eu acho que se a educação integral existisse desde o início da colonização, tudo, nós teríamos um Brasil muito melhor. Eu acredito, porque as crianças não ficariam tão abandonadas e não ficariam a mercê da violência das drogas. Eu acredito que a educação integral tiraria a criança das drogas, da violência, entendeu? (Luciana, professora)

A perspectiva multidimensional do ser humano foi apontada pela professora Luciana como a base de sua concepção. Um trecho de sua fala levou-me à compreensão de que, para ela, a educação integral consiste em trabalhar o desenvolvimento da pessoa como um todo.

*Educação integral pra mim, ela trabalha o aluno no todo, desde o pedagógico até o físico. Lá quando ele tem aquelas atividades que ele possa desenvolver o lado esportivo dele, o lado musical, o pedagógico, a aprendizagem, é... Então eu acho que a educação integral, se ela puder atender **o aluno como um todo** na íntegra, eu acredito que não existe educação melhor. (grifo meu) (Luciana, professora)*

Apesar de sua fala dar espaço à interpretação de que há uma linearidade no processo educativo constituída por um início e um fim em que o aluno começa a ser educado pelo pedagógico e, permeando várias dimensões, ou vários “lados”, atinge também o lado físico, infiro que a expressão “*desde o pedagógico até o físico*” sugere, nesse depoimento, o sentido de uma trajetória circular e infinita, pois logo em seguida a professora volta a falar do lado esportivo, musical e pedagógico em uma nova sequência, como que refazendo um ciclo.

Posso afirmar que sua concepção também está ligada a um dos elementos que compõe as bases da educação integral definida por Yús (2002, p. 21): a globalidade da pessoa ou a superação da fragmentação do ser.

O autor afirma que não se pode ignorar os sentimentos, as intuições, as fantasias, a criatividade e o espírito crítico de um aluno. Segundo Yús (2002, p. 22), é preciso levar em conta as “dimensões orgânicas, subconscientes, subjetivas, artísticas, mitológicas, arquetípicas e espirituais de nossas vidas, pois são aspectos indissociáveis das pessoas e fundamentais para conhecer, interpretar criticamente e atuar no mundo com autonomia”.

A professora Luciana obviamente não se atém para todas essas dimensões do ser humano, nem era de se esperar que respondesse a pergunta feita a si, com termos rebuscados ou científicos. Fala na sua simplicidade, sem consultar livros, fala no seu entendimento do mundo vivido, mas deixa reluzente o sentido da globalidade da pessoa e elege a educação integral como a melhor educação que possa existir.

A monitora Valquíria, definiu educação integral como “*total apoio escolar*” e destacou a importância da socialização e do direito das crianças de classe social baixa ao acesso ao capital cultural, que outras camadas mais elevadas da sociedade possuem.

A educação integral pra mim hoje é uma melhoria total de vida para o aluno. Que mais pra frente ele vai ver que isso é uma forma de conhecimento, de como eu falei, de socialização. Porque aqui, ele vai fazer coisas que se ele estivesse em casa ele não ia fazer, ou até a própria mãe, ou até o próprio pai não levaria ele a fazer isso, que é um esporte, sabe, que é a oficina de música, que é o próprio reforço e isso ele tem. Vindo para o Programa, ele tem. [...] Educação integral hoje é total apoio escolar. (Valquíria, monitora)

Ao mesmo tempo em que se refere à educação integral, como “*melhoria de vida para o aluno*” e oportunidades culturais, Valquíria refere-se ao Programa Mais Educação como uma política que proporciona tais oportunidades e melhorias, deixando implícito que considera o Programa uma prática de educação integral.

Afirma que é uma forma de conhecimento (interpretado aqui como desenvolvimento cognitivo) e de socialização que poderá ser reconhecida como tal, no futuro, pelo próprio aluno.

Sua concepção contém elementos que a aproxima do ideário de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: a educação integral como direito de todos independente da classe social. Ao referir-se a “*apoio escolar*”, interpreto que a monitora confere à escola o título de apoiadora da família e da sociedade em uma empreitada comum: a educação.

Para a professora comunitária Amanda, educação integral é a união da educação formal e informal na escola:

*Eu vejo assim, olha: O ser humano tem duas fases de conhecimento, que é a fase formal e a fase informal. A fase informal é formada pela família, a sociedade e a igreja, que são os conhecimentos básicos que ele tem que ter de casa e a formal é a dada por nós que é o cunho científico e pedagógico.
[...]
Você me perguntou da educação in-te-gral. Na minha concepção essa palavra se resume nessa forma que eu coloquei pra ti. Esses dois segmentos: a formal e a informal. (Amanda, professora comunitária)*

Em sua fala, a professora comunitária Amanda, identifica as instituições responsáveis pela educação, sendo família, igreja, sociedade e escola. Em seguida faz uma separação de encargos: à família, à igreja e à sociedade compete a educação informal e, à escola, a formal. Por fim, deixa clara sua concepção de educação integral como sendo uma somatória da educação formal com a informal.

Em seu depoimento Amanda também declara os motivos que a levam conceber a educação integral sob esse ponto de vista. Esses motivos serão explicitados no quinto capítulo deste trabalho, na seção em que Amanda descreve como deve ser uma educação integral.

A seguir, descreverei as vivências dos sujeitos e as articulações realizadas pela equipe escolar durante a implantação do Programa Mais Educação na escola investigada.

4.3 Experiências vividas na implantação da educação integral do Programa Mais Educação

Durante as entrevistas semiestruturadas os participantes expressaram, ora objetivamente, ora por metáforas, seus sentimentos e experiências durante a implantação do Programa Mais Educação.

Nesta dimensão da pesquisa a análise nomotética apontou para a confluência de dez categorias temáticas, a saber: a) receptividade da proposta pelos professores, funcionários e alunos; b) estrutura física da escola e investimentos; c) questões operacionais; d) organização das oficinas, conexão com o currículo escolar e metodologia de ensino; e) informações e formação sobre o Programa f) qualificação de pessoal g) relacionamento interpessoal; h) relação escola-comunidade; i) financiamento; j) mudanças observadas na escola e nos alunos.

A receptividade da proposta de educação integral do Programa Mais Educação pelos professores e funcionários

É de consenso que em toda situação de implantação de novos projetos, haja diferentes graus de receptividade de uma proposta pelo grupo que a analisa e a aceita, ou não. Na escola “Girassol”, ao mesmo tempo em que a proposta encontrou algumas “portas abertas”, deparou-se com várias objeções.

No ano de 2010 havia, em rede nacional, a veiculação de propagandas na TV, rádio, além de informações sobre o Programa Mais Educação no site do MEC. Segundo o diretor Pedro, devido a essa divulgação, formou-se, de sua parte, uma expectativa positiva em relação ao Programa, antes do mesmo ser implantado. Mas essa expectativa foi frustrada, na medida em que percebeu que a estrutura física da escola não era condizente com a proposta do MEC.

Olha já tinha um bom tempo que falavam que ia implantar aqui e tudo mais. Quando a gente ouvia falar do Mais Educação, eram as melhores notícias possíveis. A gente olhava com... ótimos... não vou falar nem com bons olhos, com ótimos olhos. Aí, quando implantou, uma coisa que eu não achei muito legal no começo é a estrutura. (Pedro, diretor)

Em seu depoimento, Pedro utiliza o termo “ótimos olhos” para expressar seu alto nível de receptividade ao Programa. A seguir utiliza a mesma expressão, enfatizando seu oposto, para falar como percebeu a receptividade do grupo de professores e funcionários:

Olha, infelizmente, em princípio, os professores, as zeladoras, quase todo mundo na escola, no geral, não via com muito bons olhos o Mais Educação. E, repito, eu acho que é por causa da estrutura mesmo, porque os alunos ficavam... Estavam perdidos no começo. Não só os alunos, mas todo mundo ficava: Onde esses alunos vão ficar? Onde esses alunos vão ficar? (Pedro, Diretor)

Ao mesmo tempo em que fala da pouca receptividade do grupo, Pedro busca uma justificativa para tal posicionamento, encontrando resposta na falta de estrutura física da escola e na desorganização inicial do trabalho.

Em se falando de frustração, este também foi o primeiro sentimento da professora Juraci em relação à implantação do Programa Mais Educação.

Eu imaginava que era de um jeito, mas aconteceu de outro. Eu achava que seriam aulas normais num turno e no contraturno seriam... como eu vou te dizer... outras atividades extras, como... são chamadas oficinas, ministradas por nós mesmos aqui da escola. Então eu tinha até criado expectativas de pensar em qual oficina que eu ia estar trabalhando, com quais alunos, enfim. Mas é diferente. Veio toda uma programação já, do governo federal, com todos os quesitos que tem que ter pra essas oficinas acontecerem e vem um financiamento para que isso aconteça e também... e são contratadas outras pessoas de fora para estar ministrando essas aulas. (Juraci, professora)

A ideia que a professora Juraci fez do Programa foi, mais uma vez, de uma proposta centrada na escola. Não que o Programa proíba a participação dos próprios professores nas oficinas, mas há uma recomendação de que estas sejam conduzidas por outras pessoas no sentido de uma “abertura” para novas ideias e troca de saberes com a comunidade e, no sentido operacional, devido à impossibilidade de ressarcimento de despesas de alimentação e

transporte a professores e funcionários públicos. Essa entrada de pessoas exógenas em um grupo já “arrumado” provocou certo descontentamento entre professores.

Um dos monitores afirmou que percebeu, entre os professores, uma discriminação pelo Programa, mas não atribuiu esse fato a sua entrada na escola (já que é um monitor), afirmou que isso ocorreu porque “*as crianças são de um status um pouco mais precário*” (Vicente, monitor).

Inferi que essa percepção do monitor corrobora a afirmação de Arroyo (2012, p. 37) quando este chama a atenção para a forma preconceituosa com que pensamos a infância e a adolescência brasileira, especialmente a de baixa renda. Segundo o autor, quando as visões negativas a respeito da infância e adolescência populares invadem os programas e políticas socioeducativas, lamentavelmente, essas ações passam a reduzir-se em ações distributivas, compensatórias e supletivas de carências morais, e não intelectuais como deveriam.

O coordenador Ricardo assumiu-se como resistente à implantação do Programa alegando que viu, a princípio, o Programa Mais Educação como mais um projeto do governo para alunos indisciplinados. Segundo o coordenador, esse tipo de projeto beneficia alunos não merecedores, pois quando estava atuando em sala de aula, alguns alunos lhe disseram: “*Ah professor, eu quero participar e não posso, então vou ter que virar bagunceiro pra poder participar desse projeto?*” Depois de conhecer o Programa e verificar seus resultados após o primeiro ano de funcionamento, Ricardo afirma que “*muitas teorias de desmancharam*” e que, atualmente, tem outra visão do Programa Mais Educação.

[...] hoje a gente vê que ele tem contribuído com a aprendizagem desses alunos e a gente vê que os alunos que estão no Mais Educação estão tendo um melhor aproveitamento em sala de aula. (Ricardo, coordenador pedagógico)

Em seu depoimento, o diretor Pedro descreve uma sensação de agregamento e não de pertencimento do Programa Mais Educação à escola. E justifica: “*por causa da recusa dos próprios funcionários*”.

O Mais Educação, no começo, por causa dessa recusa dos próprios funcionários, parecia que era uma coisa que não era da escola. Os alunos eram da escola, era uma coisa pra escola, parecia que o Mais Educação não era da escola, ah... parecia que era uma coisa agregada. Sabe aquele parente que vem te visitar no final do ano pra ficar dois dias e fica um mês? Parecia uma coisa desse tipo. Hoje o programa já é mais da escola, na verdade hoje ele já é da escola, o que não era no começo. Hoje as pessoas aceitam mais.[...] Hoje já vê com bons olhos. (Pedro, Diretor)

Esse sentimento do diretor de não reconhecer o Programa como ação legítima da escola, de não apropriar-se de sua proposta, mas de considerá-lo como algo externo, como um apêndice da instituição, foi explicitado em diversas falas.

O Programa, além de comparado a um parente inoportuno, foi também comparado a um presente: *É igual você ganhar um Playstation e não sabe nem como ler o manual, ainda mais... quanto mais jogar.* (Amanda, professora comunitária)

Embora um presente pareça algo mais positivo do que um parente acomodado, ambas as falas refletem a importação de uma política educacional. É vinda de fora, “de cima para baixo”, não construída pelo coletivo local, mas dada. É uma proposta, que pouco a pouco vai ganhando adeptos, na medida em que as condições de trabalho vão-se melhorando e os resultados vão aparecendo, em um processo de convencimento coletivo e não de construção coletiva, como deveria ser.

No início foi assim: muitos professores foram contra porque não tem espaço, pra atender esses alunos. Foi muito difícil no início. Mas agora, com o tempo, como tudo o que a gente vai implantar, tem dificuldades ao longo do tempo e em educação é assim mesmo é a longo prazo. (Beatriz, professora)

Outras falas demonstraram espírito desbravador, pioneiro, de abertura para o novo, como a da monitora Valquíria:

Eu me interessei. Falei: “Poxa, em Cuiabá já tem. Amigos meus já conhecem, falam que é interessante. E porque não eu dar o primeiro passo aqui?” Aí eu procurei a coordenadora e me certifiquei como que funcionaria.[...] (Valquíria, monitora)

A receptividade da proposta pelos alunos: ponto de vista dos professores e monitores

Em 2010, quando o monitor Vicente, que hoje é monitor de Capoeira, começou atuar no Programa Mais Educação, assumiu, na escola “Girassol”, uma oficina de Letramento. Segundo ele, no início os alunos não gostavam muito das aulas, diziam: *“Professor de português... ahh...”*. Esse “ahh” era interpretado por ele com duplo sentido: primeiro, expressava insatisfação, pois os alunos não gostavam de aula de Língua Portuguesa, queriam fazer coisas diferentes do dia a dia da sala de aula e, segundo, os alunos tinham certo preconceito em relação à falta de formação do monitor como professor de Língua Portuguesa. Foi um duplo desafio atrair os alunos para as aulas de Língua Portuguesa e conquistar seu espaço como educador.

Para Vicente, tomar a iniciativa de respeitar os educandos, como orienta Paulo Freire, foi fundamental para estabelecer uma relação de confiança e aprendizagem mútua.

[...] No começo assim, eles (os alunos) não gostavam de aceitar muito, porque normalmente são professoras que ensinam. Aula de português, de matemática, são sempre professores. Mas com o tempo eles foram acostumando, gostaram porque eu tenho uma metodologia legal pra trabalhar, não tento me prender muito assim a livro didático, tento trazer coisas novas, porque isso eles já trabalhavam dentro da sala de aula, não teria essa necessidade. Com o tempo fui trazendo atividades diversificadas, fui diversificando minhas aulas eles gostaram, [...] conseguiram ter o respeito e o meu respeito também com eles no processo ensino aprendizagem. Ao mesmo tempo que eu ensinava eles eu estava aprendendo com eles. Daí começaram aceitar. (Vicente, monitor)

Embora ainda não tenha o título de pedagogo, o acadêmico percebeu que não adiantaria repetir as mesmas coisas que os professores do ensino regular faziam. Conhecedor das ideias de Paulo Freire, apesar de não citar seu nome em sua fala, mas expressar sua filosofia, colocou-se na posição de educador-educando. Aquele que aprende ao ensinar e ensina ao aprender.

Outros professores também declararam a boa receptividade do Programa por parte dos alunos, como a professora Nair, que afirmou conseguir perceber nos olhos brilhantes das crianças o espelho da satisfação de participar das atividades. *As crianças gostam muito. Dentro da sala de aula a gente percebe que eles falam com os olhos brilhando a respeito do Mais Educação. Eles gostam muito. (Nair, professora)*

Obstante a esse olhar, a professora Ângela demonstra indignação ao perceber que as crianças estão gostando e se empenhando mais em frequentar o Programa do que o turno regular.

As crianças hoje não faltam no Mais Educação. Faltam na escola. Elas tem quatro presenças no Mais Educação, de segunda à quinta, e tem três faltas no ensino regular. Então as crianças que estão hoje no Mais Educação elas acham que o mais importante é o Programa e a escola fica em segundo plano. E eu penso que deveria ser o inverso. A escola ser o primeiro plano e o Mais Educação ser um reforço. Eu sempre converso com meus alunos, eu digo: “Hoje não existe mais a reprovação, mas quem vai graduar esse grau de conhecimento é o ensino regular. Não é o Mais Educação. O Mais Educação não vai chegar no final do ano e dizer que você aprendeu a ler a escrever, você domina as operações e todos os eixos e todas as coisas que existem ali, que fizemos o estudo. Não é o Mais Educação que faz isso. É o ensino regular.” (Ângela, professora)

Em sua fala é possível perceber a tentativa de convencer os alunos de que o ensino regular, aquele das “quatro paredes com quadro” é melhor do que as atividades lúdicas, esportivas e culturais do Programa. A professora alerta os alunos para o perigo de estarem valorizando algo que não tem valor.

Tendo em vista a receptividade, prazer e empenho dos alunos em participar das oficinas, alguns professores passaram a utilizar esse fato como “moeda de troca” na obtenção de bom comportamento e até melhor rendimento durante as aulas regulares, ou seja, quem não se comportar em sala, não fizer as tarefas e não tiver boas notas, perde a tão sonhada vaga no Programa.

A professora Nair explicou como isso acontece:

Inclusive a coordenadora o ano passado vinha até a gente e falava assim: “Olha, fulano, fulano e fulano estão no Mais Educação. Qualquer problema de indisciplina, de tarefa sem fazer, você me comunica.” Então a partir desse momento a gente observava. “Olha fulano, você não está muito legal aqui na sala de aula, vou conversar com a professora”. E eles, já automaticamente: “Ah não, eu vou melhorar, não quero sair do Mais Educação”. E a gente percebe que eles gostam muito mesmo eu acredito que isso é o principal: gostar. (Nair, professora)

Não há dúvidas de que no Programa Mais Educação o aluno encontra o raro, que é o prazer no aprender. Prazer que não tem sido vivido no ensino regular.

A estrutura física da escola e os investimentos

A questão da inadequação da estrutura física das escolas brasileiras para o ensino de tempo integral não é uma novidade. Desde o início do século passado, Anísio Teixeira já denunciava a falta de investimentos na escola pública para que esta pudesse oferecer as condições necessárias ao desenvolvimento de um trabalho de qualidade. Por isso, não foi uma surpresa ouvir de todos os entrevistados as dificuldades encontradas na organização das atividades por conta dos problemas com a falta de espaço apropriado. Mas, apesar desta unanimidade, os depoimentos revelaram olhares com perspectivas diferentes para o mesmo problema.

Do ponto de vista do diretor, o poder público não resolveu o problema da falta de banheiros, salas, áreas cobertas e refeitório, antes de iniciar as atividades do Programa. Segundo ele, esses pontos já eram críticos na escola com funcionamento em tempo parcial, mas contornáveis. Com o funcionamento do Programa Mais Educação alguns deles ficaram ainda piores⁸¹. Em seu depoimento, exaltado, o diretor sugere parar com o Programa, deixar

⁸¹ Uma pesquisa realizada recentemente pela CNTE revela a situação das escolas públicas brasileiras em relação a estrutura física. Disponível em http://www.sintep.org.br/adm/arquivo/pesquisa/12_8_2009_17_50_11_pesquisa_retrato_da_escola_2_complemento.pdf

os alunos frequentando apenas um turno, resolver o problema de infraestrutura e só retornar às atividades em espaço adequado.

A professora Nair, ao falar sobre o problema, lembra que são apenas duzentos e quarenta alunos que estão sendo atendidos, se fossem todos, a estrutura da escola não suportaria. Afirma também que não espera que tudo seja resolvido imediatamente, pois as mudanças e melhorias geralmente são feitas aos poucos.

A escola não tem estrutura física para atender todo mundo ainda, no horário oposto, [...] Poderia se ter uma estrutura muito melhor, com salas, tudo, porque a gente ainda vê muito pelos corredores, mas acho que nenhuma escola ainda está oferecendo isso, vai melhorando aos poucos. Pelo menos a gente espera. (Nair, professora)

Juraci é outra professora que apoia as falas do diretor Pedro e da professora Nair ao aceitar a implantação do tempo integral na escola, desde que haja investimentos na estrutura física:

Mas nós não temos um refeitório adequado, nós não temos banheiros adequados pra... nem vestiário, pra que se tome um banho, pra que se vista, tenha um momento de descanso, um espaço para que eles possam dormir um pouquinho antes da nova atividade. (Juraci, professora)

Apesar de a escola não ter recebido nenhuma ampliação ou reforma específica para o desenvolvimento da educação integral, até o momento da pesquisa, com exceção da construção da quadra de esportes coberta e uma tenda, que ainda estão em andamento, uma reorganização interna possibilitou outro formato de utilização e otimização dos espaços. A sensação de ampliação e melhora desses espaços foi citada por vários entrevistados. A professora Beatriz afirmou: “Agora eu vejo que as coisas estão se encaixando, já tem espaço” (Beatriz, professora)

*Esse ano [...], foi disponibilizado duas salas para a gente estar trabalhando com o programa. Agora temos duas salas.[...]
A questão de espaço, que esse ano já melhorou bastante, mas no ano passado foi crítico. Se chovia o aluno não poderia ficar lá fora, mas também não poderia ficar dentro de sala de aula porque não teria essa sala de aula. O professor tem que ficar no pátio cuidando dos alunos para que eles não pudessem sair na chuva. Os alunos na mesa, não tinha espaço pra se concentrar porque o coleguinha ficava cotovelando porque era só uma mesinha. (Vicente, monitor)*

Nair e outros professores classificaram a experiência da implantação como algo “difícil”. Amanda afirma que em relação aos espaços, ainda há muito por fazer: “A gente tem

as árvores lá fora. É uma briga, se a árvore é do Mais Educação, ou se é da Educação Física, como é até hoje. Então precisa ter os espaços” (Amanda, professora comunitária).

Além da disputa entre os professores de Educação Física e os do Programa Mais Educação pela sombra da árvore, há ainda o compartilhamento do saguão no pátio interno pelos monitores de Dança e Capoeira. Tais locais são vistos pelos entrevistados como inadequados, pois além de expor as crianças ao olhar de todos, o barulho atrapalha os professores que estão trabalhando nas salas do ensino regular.

Não tem estrutura física, porque na minha questão eu preciso de uma sala fechada igual a essa,[...]O rendimento seria melhor. A criança se sentiria bem mais à vontade, pois tem criança que... [...] Tem criança que não faz. Tem vergonha do colega, ou o colega começa a rir. Então ele para, ele empaca e não quer fazer. Dentro de uma sala a criança vai se sentir melhor, se sentir a vontade. (Ednéia, monitora)

A equipe gestora da escola tem o conhecimento de que a superação de muitos problemas de espaço físico pode ser alcançada por meio de parcerias com a comunidade na cedência de espaços ociosos para a realização de diversas atividades. Monitores e equipe gestora da escola afirmaram que houve a tentativa de firmar parcerias com a comunidade na utilização do espaço disponível, tal como o Programa Mais Educação incentiva, porém não houve o apoio necessário em investimentos de infraestrutura no local, tanto por parte da comunidade (Associação de Moradores) quanto do poder público para desenvolvê-la.

A monitora Valquíria relembra o período em que a escola utilizou a estrutura da Associação de Moradores do bairro, onde antigamente funcionava uma feira, a “feirinha”. De acordo com a monitora, o local não oferecia as mínimas condições de uso, o que causou desânimo para o trabalho e muitos transtornos.

[...] a gente tinha assim que tirar as crianças da escola. A gente contava com as placas de sinalização “PARE”, pra gente ter que atravessar a rua pra levar até a Associação [...] ali onde era antiga feira. E lá a gente podia trabalhar. E era difícil porque lá não tinha água, não tinha banheiro, não tinha nada. Ia trabalhar com bastante... Então não tinha aquela vontade de trabalhar como agora. (Valquíria, monitora)

Somado à precariedade do espaço comunitário, o deslocamento dos alunos da escola até a “feirinha”, que era feito a pé, suscitou várias preocupações. Para chegar ao destino era preciso atravessar duas vias bastante movimentadas. Por entender que isso colocava a segurança das crianças em risco, já que muitos motoristas não respeitavam a faixa de pedestres nem a velocidade permitida, a equipe gestora da escola decidiu não utilizar mais

espaços que não fossem os de dentro dos muros da escola. Segundo a professora Luciana, “*no final isso ficou inviável.*”

*Às vezes o pessoal fala, vamos ‘sair fora’, vamos **explorar outros espaços da comunidade**, mas aí nós **temos a dificuldade da logística**. Se a gente vai a pé, a gente tem duas **avenidas perigosíssimas**. Então eu prefiro ficar dentro do meu reduto, dentro do meu quadrado e não correr o risco de acontecer nada com meus alunos. Eu prefiro ter reclamação da secretaria que eu não estou saindo do que uma mãe vir falar pra mim que aconteceu alguma coisa pior porque eu tirei o filho dela de dentro do quadrado da escola. Então eu acho que é isso. (grifos meus)*
(Amanda, professora comunitária)

De acordo com os entrevistados, outra opção de espaço é um parque florestal que fica muito próximo à escola, mas, para seu acesso, também há uma rua a ser atravessada. Nesse parque há campo de futebol, quadra de areia, um barracão, banheiros, água, porém há animais silvestres livres, como araras, macacos, cobras e um lago bastante profundo, com peixes, tartarugas e jacarés, sem cerca protetora. Sobre esse ambiente os entrevistados afirmaram não ser muito viável para uma utilização diária. Já realizaram diversas atividades esporádicas, como pesquisas, aula de campo e passeios em que os cuidados com a segurança das crianças devem ser redobrados.

Não é longe o parque florestal da escola, mas ainda assim, pras crianças, pro tamanho das crianças é um pouco longe. Tem que ir mais pessoas porque onde tem criança você tem que ter oito olhos, pra olhar pra todos os lados. Ainda mais quando você leva muitas crianças. (Pedro, Diretor)

Em conversas informais, tomei conhecimento que a administração do parque, embora sempre o coloque à disposição da escola, não recomenda grande fluxo diário de pessoas, nem muito barulho no local para não influenciar no *habitat* natural dos animais, o que acabaria por afugentá-los e descaracterizar o parque.

De modo geral, os entrevistados falam da experiência em empreender tentativas de utilização de outros espaços como algo frustrado e inviável, reforçando a ideia de permanecer com as atividades apenas no âmbito do espaço escolar.

Revela-se aqui a grande dificuldade da escola em dialogar com os diversos setores da comunidade para que esta assuma o projeto como seu, e não como uma ação do governo com interesse unilateral. O grupo preferiu fechar-se em suas dependências a propor uma nova engenharia para o trânsito da cidade, insistir, protestar e interferir na realidade do bairro pela mobilização da comunidade em prol de uma causa tão nobre como o espaço digno e seguro para a educação.

A operacionalização do Programa Mais Educação

Em relação à operacionalização do Programa os entrevistados que lidam diretamente com os processos burocráticos, a professora comunitária e o monitor Vicente, declararam ter conhecimento das regras e legislação pertinente às ações. Porém, os demais monitores e professores não têm muita clareza de como o Programa acontece dentro da escola.

A professora comunitária Amanda falou da abrangência de sua função, da preocupação em executar os recursos com transparência e participação dos monitores.

[...] a gente trabalha na questão administrativa, na questão pedagógica, na questão financeira, as responsabilidades é tanto quanto de uma direção, de uma coordenação de escola. Então a gente teve essa conotação de professor e começou, na verdade, a assumir mais a questão de coordenador de todos esses segmentos. Então eu acho que no meu caso a gente entraria como um articulador, um mediador, um facilitador, desse segmento do lado pedagógico, tentar procurar ajudar os monitores, indicando as atividades com reuniões e formações. O lado financeiro também com a ajuda deles, o jeito melhor de gastar. Cada um tem sua oficina todos eles sabem o quanto veio. Não é escondido nada de ninguém. É comprado. Geralmente eles vão atrás do que querem, me trazem. A gente só faz a real compra e venda. E a parte administrativa que é estar entrando em contato com os pais, em contato com o aluno. Fazendo inscrição, explicando como acontece o programa, porque o pai tem que colocar a criança sabendo o mínimo necessário pra saber como ele deve proceder com a criança no programa. Eu acredito que, a grosso modo, seria mais ou menos isso, a minha função. (Amanda, professora comunitária)

Amanda também falou do grande volume de papéis com relatórios mensais que precisa entregar à Secretaria Municipal de Educação, além de ter que manter atualizada a prestação de contas com os comprovantes de pagamento dos gastos efetuados; um trabalho burocrático que toma grande parte do seu tempo, por isso conta com a ajuda do monitor Vicente que, além das turmas de Capoeira, a auxilia em todas as áreas, pois é bolsista da prefeitura.

Falou também de sua angústia em ter que dar explicações aos pais por não poder fornecer o almoço aos alunos, de acordo com as normas estabelecidas pelo Programa, pois falta pessoal de apoio, principalmente merendeiras.

Olha eu acho que a questão do almoço é outra situação complicada [...] a gente depende muito dessa questão da administração da secretaria, porque a verba vem. [...] Então eu fico segmentado o meu atendimento na totalidade porque no termo eu coloquei os horários e coloquei o almoço. Nenhum pai é desinformado disso. Eles tem plena consciência que tem por direito o almoço. E é essa a resposta que eu dou: Pai eu tenho comida nas prateleiras, mas eu não tenho quem faça, pai. Como o senhor quer que eu faça? Ah eu posso pedir para as merendeiras da manhã fazer? Posso. Mas eu tenho uma merendeira a tarde. Essa merendeira tem que lavar a louça do Mais Educação, fazer o café, servir o café, preparar pra servir as três horas, so-zi-nha. E não é pra cem crianças. Não é pra duzentas crianças. É pra

mais de quinhentas crianças. Como que um ser humano só faz isso? (Amanda, professora comunitária)

A alimentação para todos os alunos da escola segue o cardápio elaborado por uma nutricionista da Secretaria de Educação. Amanda, em conversas informais, afirmou que os alunos recebem um desjejum às sete horas, que geralmente conta com leite achocolatado ou chá com pão ou bolacha, e um lanche às nove horas, mais reforçado, em que geralmente é servido arroz, feijão, carne, macarrão, sopa, farofa, pirão, etc. O almoço, que deveria ser servido às onze e meia, é substituído por esse lanche reforçado (para todos indistintamente) às nove horas. Os alunos vão para casa almoçar e retornam às treze horas. Tomam novamente o leite com pão, bolachas, etc. e às quinze horas, mais um lanche reforçado, ou seja, fazem quatro refeições na escola.

Há um cardápio específico para os alunos do Programa, também elaborado pela nutricionista, que segue outra dinâmica, com outros alimentos mais variados visando uma alimentação equilibrada. Mas, por conta da falta de merendeiras, não é possível colocá-lo em prática. Amanda expressa sua vontade de servir um almoço adequado aos alunos para que não precisem fazer o trajeto de casa para a escola quatro vezes ao dia, mas sente-se frustrada por não haver na escola, um refeitório com mesas e cadeiras para que possam sentar-se, alimentar-se com tranquilidade e até aproveitar esse momento como um “momento de aprendizagem” e de socialização, como expressou em sua entrevista.

Sobre outras questões operacionais, o diretor Pedro afirmou que sempre ouviu falar que um dos maiores problemas do Programa Mais Educação era o constante rodízio de monitores, provavelmente devido ao não vínculo empregatício. Segundo ele, esse problema não se aplica na escola “Girassol”.

Nós nunca tivemos problemas com monitores desde o começo todos os monitores que nós tivemos, começava hoje ia até o final do ano sem problema algum, neste ano nós tivemos... na verdade é ao contrário, sobrou gente. Na parte de esporte mesmo tinha o triplo de pessoas, quase o triplo de pessoas que precisávamos querendo participar do Mais Educação. (Pedro, Diretor).

A seleção de monitores é feita pela professora comunitária, que possui uma pasta/arquivo com currículos de candidatos, para que possa entrar em contato caso surja uma vaga. Como exposto no item 3.5.2 “Contexto educacional do município”, Sinop é uma cidade com várias universidades e possui grande número de estudantes que procuram oportunidade de estágios ou trabalho voluntário como o Programa Mais Educação.

Já em relação à forma de seleção dos alunos para a composição das turmas do Programa, Amanda afirma que não há uma única regra a ser seguida, e a equipe gestora da escola procura seguir as orientações do manual do Programa fornecido pelo MEC.

A professora Nair afirma que prioriza os alunos com “*problemas de aprendizagem*” e “*levantamento financeiro da família*”, ou seja, os mais carentes. A professora Ângela assegura que essa seleção não tem critérios bem definidos:

Nós temos muito pouco aluno. [...] Os alunos que já estão, eles têm a vaga já garantida, e conforme existe uma vaga ou outra aí os professores são convidados a fazer a seleção, mas assim, sem grandes critérios. (Ângela, professora)

O diretor Pedro afirmou que, “*se tem alguns alunos dos terceiros anos que ainda não estão alfabetizados, nós chamamos os pais, conversamos com eles, pedimos pra que coloquem no Mais Educação*” (Pedro, Diretor).

Nota-se aqui uma divergência na percepção dos critérios de seleção de alunos entre os professores.

A organização das oficinas, a conexão com o currículo escolar e a metodologia de ensino

De acordo com o manual do Programa Mais Educação, as oficinas oferecidas pela escola podem ser escolhidas e alteradas a cada ano. No ano de 2010/2011 a escola desenvolveu atividades de atletismo, educomunicação (radioescola e jornal), horta/meio ambiente, Banda/fanfarrã, Letramento e Matemática. Atualmente a escola permanece com as três últimas e substituiu as três primeiras por Capoeira, Dança e Programa Segundo Tempo – PST.

Segundo o diretor, os conteúdos trabalhados nas oficinas de Letramento e Matemática, alvo principal do Programa Mais Educação na escola “Girassol”, estão organizados de forma a atender o que os alunos precisam para melhorar o rendimento acadêmico em sala de aula. Sua fala é confirmada pelo depoimento da professora Beatriz.

[...] o aluno que estuda de manhã vem a tarde, o coordenador vem, conversa, vê qual aluno que precisa de um atendimento especial, tipo reforço. Aí é pra atender mesmo a clientela, não é pra trabalhar... É junto. É [...]o currículo da escola trabalhar junto mesmo com o Mais educação senão [...] não faz efeito. (Beatriz, professora)

Apesar da confirmação de Beatriz, outros depoimentos revelam que existe pouco diálogo entre monitores e professores, que tratarei mais adiante.

Devido ao fato de haver muitos alunos nos terceiros anos que ainda não estão alfabetizados, a escola tem priorizado a participação destes alunos nestas oficinas organizando-os em uma turma específica de não-alfabetizados.

As oficinas de Letramento e Matemática, nós procuramos deixar todas elas de uma forma que atendam o que os alunos precisam em sala de aula [...] e esses alunos no Mais Educação, esses alunos que não foram alfabetizados, eles ficam numa turma que a gente prioriza a alfabetização no Mais Educação. Aí eles em sala de aula estão sendo atendidos pelos professores e no Mais Educação eles estão sendo também alfabetizados pelo monitor tanto no letramento quanto na matemática. (Pedro, diretor)

A experiência frustrada, do ano anterior, de trabalhar com oficinas sem os espaços necessários dentro da escola, dependendo das parcerias com a comunidade, foi algo pedagógico para a equipe em termos operacionais. Por isso, para 2012, exceto Letramento e Matemática, a escolha das demais oficinas levou em conta principalmente a existência de monitores e de espaço disponível, ainda que não totalmente adequado, dentro dos muros da escola. Segundo o diretor Pedro, mesmo que o tema de determinada oficina venha ao encontro dos objetivos da escola, é preciso escolher aquela que a escola terá condições de oferecer.

Em relação à conexão entre as oficinas do Programa e o currículo escolar, alguns entrevistados expressam com clareza que apenas o Letramento e a Matemática têm uma ligação ou uma contribuição com o desenvolvimento intelectual do aluno.

Em sua fala, Amanda reforça a ideia de que as demais oficinas servem apenas para atrair os alunos:

[...] Porque não é só o Letramento e a Matemática. É como eu brinco, eu falo assim que tem as iscas. Aí você põe as iscas e o peixinho vai lá e morde. Que são as outras oficinas, que traz mesmo. Mas o nosso foco é o Letramento e a Matemática. Por que o resultado disso, com todas as dificuldades que a gente tem, é ótimo, é maravilhoso. (Amanda, professora comunitária)

Tal como Amanda se reportou aos pais dos alunos na reunião de apresentação do Programa, em que participei, falando sobre as oficinas como um “chamariz”, em seu depoimento, a professora, brincando, se refere às oficinas, exceto a de Letramento e Matemática, como “iscas” e os alunos como os “peixinhos”.

Refletindo sobre a metáfora da “isca”, imaginei a ingenuidade sendo vencida pela perspicácia. Uma isca significa algo que não é verdadeiro e que esconde por trás algo dolorido, não pretendido, letal. Uma armadilha. Ao morder a isca, se o peixe ficar preso no anzol, perceberá que caiu no engodo, foi traído pela ilusão, está vulnerável à ação do pescador. Em suas mãos, não há mais escolha. No caso da escola “Girassol” os “peixinhos”

estão mordendo as “iscas” da Capoeira, da Dança, da Banda/fanfarras, do esporte, pois é isso o que os atrai. O aprendizado das letras e da matemática não os atrai. Obviamente os “peixinhos” não morderiam um anzol nu, de formato ameaçador, sem cor, nem sabor. Nesse contexto, o ensino das letras e da matemática precisa de um disfarce para prender os alunos por algumas horas e fazer com que aprendam seus conteúdos, pois isso lhe será cobrado pela sociedade e pelo mercado de trabalho, como lembrou o coordenador Ricardo.

Essa visão de “isca” tem sido disseminada entre os pais, coordenação pedagógica e até alguns monitores concordam com o termo.

No entanto, apesar de as “iscas” serem bons atrativos, não é possível afirmar que tal estratégia esteja surtindo o efeito desejado. O depoimento da professora Ângela, no item “Receptividade dos alunos”, permitiu-me inferir que os alunos estão “deliciando-se” com as “iscas”, mas não estão sendo “fisgados”, pois não demonstram interesse semelhante em relação às oficinas de Letramento e Matemática que seguem uma dinâmica parecida com a do ensino regular. Os alunos parecem utilizar a estratégia pensada pela coordenação para outra finalidade diferente da almejada. Usam de táticas⁸² para tirar proveito da “iscas”; procuram comportar-se no ensino regular, participam das oficinas de Letramento e Matemática, mas o aprendizado das letras e da matemática, quer seja nas oficinas do Programa Mais Educação, quer seja no turno regular, parece continuar sendo visto como um fardo pesado.

O coordenador pedagógico Ricardo também vê as oficinas de Capoeira, Dança, Banda/fanfarras e PST como algo atrativo para o aluno. Este utiliza o termo “privilégio” e concorda que não estão integradas com o currículo escolar.

*Há uma integração entre os currículos em parte do tempo que o aluno tem as oficinas de língua portuguesa, de matemática, que são a maior deficiência do ensino regular. E, além disso, têm outras oficinas que o ensino regular não tem, que é a Capoeira, que é a fanfarras, que talvez seja esse o foco do aluno. Mas pra ele ter o **privilégio** para participar disso que ele está querendo ele precisa ter a responsabilidade de cumprir com o outro, que corresponde às oficinas de português e matemática, que corresponde à necessidade dele em sala de aula. Então há sim o*

⁸² Esse comportamento dos alunos pode ser identificado com aquilo que o filósofo francês Michel de Certeau, chama de “arte de fazer”. Em sua obra “A invenção do cotidiano”, Certeau aborda, dentre outras questões, o distanciamento que existe entre aquilo que é vendido aos consumidores de programas jornalísticos ou comerciais e o uso que estes fazem de tais produtos, ou seja, as táticas utilizadas pelos consumidores na arte de fazer as coisas, frente ao poder de uma ideologia dominante. Para isso, o autor cita o exemplo do sucesso da colonização espanhola frente às etnias indígenas e as alterações que estas etnias fizeram em seu produto: “mesmo subjugados, ou até consentindo, esses indígenas usavam as leis, as práticas ou as representações que lhes eram impostas pela força ou pela sedução, para outros fins que não os dos conquistadores. Faziam com elas outras coisas: subvertiam-nas a partir de dentro – não rejeitando-as ou transformando-as (isto acontecia também), mas por cem maneiras de empregá-las a serviço de regras, costumes ou convicções estranhas à colonização da qual não podiam fugir. Eles metaforizavam a ordem dominante: faziam-na funcionar em outro registro. Permaneciam outros no interior do sistema que assimilavam e que os assimilava exteriormente. Modificavam-no sem deixá-lo.” (CERTEAU, 1998, p. 94).

entrosamento entre professor e monitor, entre os conteúdos da sala de aula regular com as oficinas do Mais Educação. Há sim. (grifo meu) (Ricardo, coordenador pedagógico)

Para Ricardo a integração das atividades do Programa Mais Educação com o currículo, só ocorre parcialmente, ou seja, no momento em que o aluno tem as oficinas de Letramento e Matemática, e que correspondem a uma responsabilidade a ser cumprida. Ao final, o coordenador reflete sobre sua própria fala e conclui que se há um entrosamento entre estas duas oficinas, então há um entrosamento entre professor e monitor, entre os conteúdos da sala de aula e as oficinas do Mais Educação.

No entanto a monitora da oficina de Banda/fanfarras, Valquíria, não considera que suas aulas sejam apenas “atrativos”. Reconhece que são mais prazerosas e que, muitas vezes, os alunos deixam de estudar as outras disciplinas para dedicarem-se somente à música, mas afirma que suas aulas são importantes para o desenvolvimento da concentração, da disciplina, da persistência em buscar mais conhecimento e da socialização. Segundo a monitora, a música contribui para a mudança do comportamento da criança de forma natural.

A criança [...] quando ela faz [...] aula de qualquer instrumento musical, a primeira coisa que a gente exige é disciplina. Ela tendo disciplina nas aulas (de música), na sala de aula é automático. Ela começa a mudar, ela começa a buscar, interesse, essa questão de socialização também, porque às vezes a criança é muito tímida e nessas aulas ela começa a se soltar mais. A questão de concentração também porque pra você tocar um instrumento musical você precisa se concentrar, precisa buscar. E na sala de aula, ela acaba, querendo ou não, ela acaba fazendo a mesma coisa que nas aulas de música. (Valquíria, monitora)

A monitora também afirma que procura incentivar os alunos a dedicarem-se aos estudos do turno regular cobrando deles o rendimento acadêmico dizendo: “*Ah está com nota baixa, então vamos fazer o seguinte: você vai estudar, quando suas notas melhorarem aí você volta.*” e conclui: “*Toda criança gosta de música. Ela tem aquela curiosidade de aprender a tocar um instrumento musical, então, querendo ou não, às vezes ela esquece mesmo de estudar*” (Valquíria, monitora).

A oficina de Capoeira, também vista como um “chamariz”, pela coordenação, é considerada pelo monitor Vicente de grande importância devido ao seu caráter interdisciplinar. Nesse sentido, acredito que, se constasse, na Proposta Pedagógica da escola, o trabalho com elementos da Lei 10.639/03, essa conexão seria mais visível.

De acordo com a monitora Ednéia, embora muitas pessoas não concebam a dança como arte e, por isso, não a valorizam no contexto escolar, a oficina trabalhada por ela contribui muito para o desenvolvimento do aluno e também é interdisciplinar. Segundo ela, a

dança aborda, de forma sincronizada, cultura, música, expressão corporal, comportamento, noções matemáticas e de letramento.

Estou tentando passar um pouco da cultura pras crianças, tentar... que elas entendam a questão de que dança não é só dançar por dançar e sim que tenha uma interpretação melhor do que é dança, que entra na cultura, entra em música, ritmo, de um jeito mais fácil, [...]

[...]Eles não dão muito valor nessa questão. Eles pensam que dança, jogos, esse tipo de coisa não vai ajudar a criança em nada.

[...]Porque hoje, se você pedir pro adulto hoje: O que é dança? Ele vai dizer que dança é aquela pessoa que vai lá numa festa, dança, rebola... [...] Eu defendo a minha arte a área que eu trabalho, porque não é nada disso.

Você pode trabalhar português e matemática dentro da dança também. Não é verdade? Você pode estar fazendo vários exercícios que eu posso estar também explicando o que é matemática, o que é português, a forma de falar. Porque a partir do momento que ela vai dançar, ela vai aprender música, ela vai ter que ler, ela vai ter que estar falando corretamente, ela tem que contar, ela tem que fazer... é toda uma sincronia. (Ednéia, monitora)

A monitora Ednéia afirmou que, por ter nascido no estado do Pará e ter vivido muitos anos na região amazônica, prefere ensinar coreografias mais lentas, que falem de rituais para que os alunos “*pensem sobre o que estão fazendo, como é que vão fazer, a questão do corpo, como é que mexe o corpo, como é que não mexe*”(Ednéia, monitora).

Ednéia procura escolher músicas que possibilitem realizar movimentos que, além da estética, chamem a atenção para o respeito entre os alunos. Segundo ela, a maioria das músicas que as crianças têm ouvido no dia a dia, incita-as a movimentos mecânicos, desrespeitosos e se as crianças fazem esses movimentos, é porque observam os adultos fazendo, mas se forem estimuladas, pela escola, a compreender a dança sob outra perspectiva, desde pequenas, sua relação com o próprio corpo e com os colegas será uma relação de respeito.

O monitor Sérgio também descreveu como é seu trabalho na oficina de matemática.

Primeiro eu procuro pesquisar a série, o que tem de material didático e metodológico, pra gente trabalhar aquelas séries. Aí eu procuro os professores daquelas áreas e vejo o que eles estão trabalhando. Aí eu faço... eu acho que é integrado o meu sistema, porque eu faço uma continuação do que os professores fazem no dia a dia da sala de aula. Porque a gente não foge do assunto e não joga muita informação em cima do aluno. Então é uma integração do dia a dia do aluno que eu faço dentro da minha área. Agora o que eu procuro fazer, é não fazer rigidez. A gente procura trabalhar, como a gente trabalha com criança, a gente procura trabalhar a parte lúdica também a usar brincadeiras, coisas espontâneas assim, mas que tenha um contexto dentro daquela área. (Sérgio, monitor)

Ao refletir sobre o depoimento do monitor Sérgio, cuja aula também assisti, no turno da tarde, identifiquei uma proximidade muito grande com a prática da monitora Iolanda, que

também trabalha com a oficina de Acompanhamento Pedagógico de Matemática com a turma da manhã.

Eu procuro assim sempre acompanhar de acordo com os livros, o conteúdo que está nos livros, por série, porque é mais fácil ainda acompanhar, fica mais de acordo com o que os professores trabalham.

Não estou trabalhando [...] com os professores esse ano [...] mas ainda pretendo, pra trabalhar mesmo o conteúdo de uma forma assim de reforçar. De reforçar, entendeu? Eu acho que é melhor. Não seria o objetivo, assim, talvez não seja esse, mas eu acho necessário. Porque a gente... o ano passado a gente trabalhou assim com a outra professora do ensino regular, ela me passava assim qual era o conteúdo que ela estava trabalhando, eu trabalhava dentro do conteúdo, ela sentiu inclusive que os alunos melhoraram muito. Inclusive teve um aluno que ela falou: “Eu não sei como você fez para ensinar divisão pra ele, eu não sabia mais o que fazer”. E ele aprendeu. Então eu acho melhor. (Iolanda, monitora)

Os dois monitores afirmam que trabalham de forma integrada pelo fato de darem continuidade ao que os professores do ensino regular estão trabalhando. A monitora Iolanda segue a sequência de conteúdos dos livros didáticos, pois é assim que os professores do ensino regular trabalham. Quando o monitor Sergio afirmou que procura “não fazer rigidez”, interpreto que queria referir-se a postura de não exigir do aluno além daquilo que ele possa fazer, como lembrou a monitora Iolanda quando disse em sua aula, da qual participei, que “primeiro iria ensinar para depois cobrar”. Por também ter observado a aula de Sérgio, atribuo tal referência a uma prática pedagógica que reduz o conteúdo programático para atender o nível de aprendizagem individual. Em suma, as oficinas de acompanhamento pedagógico de matemática trabalhadas por Sérgio e Iolanda são, claramente, uma extensão do ensino regular, tanto em relação aos conteúdos, quanto em relação à metodologia.

[...] É cansativo porque a gente fica em sala de aula. E as outras oficinas são fora. Eles vão para outras atividades, mas eles aproveitam sim.

[...] A Gente trabalhou já no pátio da escola, só que não aproveita nada de matemática lá fora. Por quê? Sempre tem outra atividade fora. Tem um aluno que sai pra ir no bebedouro, pra ir no banheiro e aí eles dispersam muito. Então eu acho que o melhor lugar pra português e matemática é sala de aula. (Iolanda, monitora)

A monitora Ana Cláudia, responsável pela oficina de esporte e lazer do Programa Segundo Tempo, afirma que tem muita dificuldade para desenvolver as atividades referentes ao esporte, pelo fato de a escola ainda não possuir uma quadra de esportes. Suas aulas são realizadas na sombra das disputadas árvores atrás da escola sem condições adequadas. A monitora afirma:

Eu gosto de trabalhar da seguinte forma: como eu tenho duas aulas, são dois horários. No primeiro horário eu dou a minha atividade, aí eu falo com eles, converso, a gente faz alongamento, eles fazem todas as atividades que eu proponho.

Aí no segundo horário, eu deixo eles brincarem do que eles quiserem. Daí é o momento deles. Ai eles brincam, eles se divertem, eles conversam. É o momento deles esse segundo horário. (Ana Cláudia, monitora)

Para planejar suas aulas a monitora afirma que se baseia em vários livros que comprou durante a faculdade, faz pesquisa na internet, mas não entra em contato com os professores do ensino regular para tentar fazer algo integrado.

As informações e formações sobre o Programa

Refletindo sobre os depoimentos, concluí que a maioria dos participantes conhece os fundamentos teóricos e operacionais do Programa de forma superficial.

Como abordado no capítulo anterior, a Secretaria Municipal de Educação (SME) realizou reuniões de estudos e orientações com os gestores das escolas em que o Programa poderia ser implantado, visando à disseminação da proposta, porém, no âmbito escolar, a Secretaria deixou que a proposta fosse discutida, pela própria comunidade, sob a coordenação dos gestores que participaram das reuniões com a coordenação municipal. Quando solicitada, a equipe da SME participou de reuniões nas escolas, principalmente em reuniões de pais, para manifestar apoio à equipe gestora e sanar dúvidas, quando necessário.

No caso da escola “Girassol”, o coordenador Ricardo, que na época era professor, afirmou que houve uma reunião de estudo do Programa e que as informações foram suficientes para proporcionar uma noção geral do Programa, apesar de o grupo não aprofundar-se em muitas questões.

A professora Luciana concorda que o conhecimento sobre os fundamentos do Programa, entre os professores, é superficial e afirma que não houve uma continuidade de leituras e discussão dos textos e publicações disponibilizados pelo MEC após sua implantação.

Quando foi implantado o Programa, teve reunião com toda parte pedagógica da escola. Não só a parte pedagógica, mas com todos os funcionários da escola. Foi passado pra gente as oficinas, como o programa ia funcionar, como seriam as verbas, as verbas de onde viriam, como que seriam empregadas, e as oficinas seriam escolhidas de acordo com as possibilidades que as escolas tinham de atendimento, agora, ler mesmo, na íntegra... Foi me fornecido sim, não vou dizer pra você que não foi [...]. (Luciana, professora)

Alguns professores assumem que nunca leram sobre o Programa Mais Educação, como a professora Nair.

Não, não estudei. Não li nada a respeito do Programa Mais Educação. O que eu sei é o que acontece na escola, o que a supervisora fala, do que vem de material eles falam em reunião pedagógica: Olha, chegou isso e isso para o Mais Educação. Então o que eu sei assim, é através de conversa. (Nair, professora)

O diretor Pedro afirmou que já leu sobre o Programa, mas reconhece que leu pouco. Segundo ele, deveria ler mais, porém o dia a dia é “meio corrido” e não sobra tempo para o estudo.

Percebi que dentre a equipe gestora, a professora comunitária, por liderar grande parte das ações referentes ao Programa e por participar dos encontros de formação promovidos pela SME, acaba por assumir, sobrecarregadamente, a tarefa de estudar sobre o assunto para poder orientar os monitores e tirar dúvidas de todos. Ainda assim, Amanda considera que conhece pouco o Programa Mais Educação.

Eu me considero saindo do engatinhar começando a andar. Eu me considero. Cada vez que a gente vai para a Secretaria que tem alguma formação que fala disso, a gente tem conhecimentos novos. Eu tive uma agora. (Amanda, professora comunitária)

Entre os monitores o discurso muda consideravelmente. Vicente afirmou que houve vários momentos de estudo e roda de conversa para estudar os materiais que o MEC disponibiliza. O objetivo era saber “o que o Programa queria, o que o Programa oferecia e como seria trabalhado”. Porém o monitor ressaltou que “algumas respostas não estão ali, porque conforme vai dando andamento ao Programa, vêm novos questionamentos”. (Vicente, monitor)

Alguns monitores relataram que realizam mensalmente um encontro para estudo.

Todo mês a gente sempre faz um curso. [...] Assim como todos os professores sempre tem um algum curso, alguma coisa sempre pra estar buscando mais, sobre a escola ou sobre a matéria, a gente sempre faz alguma palestra, a gente assiste vídeo, a gente sempre tem algum palestrante ajudando a gente a como lidar com o aluno, como funciona o trabalho do Mais Educação. A gente tem sim. (Valquíria, monitora)

Mas o monitor Vicente faz uma crítica ao Programa, apontando que o MEC não está dando “respaldo” para a realização de formação continuada para monitores, pois não há no município uma pessoa responsável para isso. A formação que fazem é na própria escola entre o grupo, com a professora comunitária.

[...] não tem uma pessoa certa para estar fazendo essa formação.[...] o MEC não está dando esse respaldo. Aí fica uma crítica. [...] Nós temos sim, uma formação, tipo por nossa conta mesmo. Sentamos com a coordenadora, visto que temos professores de Língua Portuguesa que estão se formando, professores de Matemática que estão se formando, professores de Educação Física que já estão

formados [...]. Fomos atrás dessa formação, porque esta formação não está vindo pra gente. (Vicente, monitor)

Percebi em sua fala, certa “sede” de conhecimento. Vicente demonstra anseio por respostas aos problemas que têm enfrentado e por um estudo mais profundo sobre esse novo cenário que se abre na educação pública que é o debate da educação integral.

Segundo Amanda, a partir de 2012 a SME passará a promover encontros mensais regulares de formação para os professores comunitários. Nesses encontros, os próprios participantes serão responsáveis, em duplas, por dirigir o estudo. Devem pesquisar e escolher textos para reflexão, falar de suas experiências, promover debates e dinâmicas de grupo.

Por ser pioneira no Programa, Amanda foi escolhida pela SME, junto com uma professora comunitária de outra escola, menos experiente, para dirigir o primeiro encontro.

Qualificação de pessoal

A atuação de voluntários(as) nas oficinas do Programa Mais Educação, tem gerado muita polêmica no meio escolar. Na escola “Girassol” os posicionamentos se dividem entre os que apoiam a atuação de estagiários e aqueles que defendem a profissionalidade como critério indispensável à atividade diretamente com o aluno.

Entre os monitores, todos se consideram capacitados para exercer a função e não veem diferença entre o trabalho exercido por eles e pelos professores.

[...] a gente trabalha da mesma forma que um professor trabalha na sala de aula, nós trabalhamos na nossa, com o mesmo respeito, com as mesmas atitudes. Tudo. Tudo o que acontece na sala de aula, a gente também trabalha assim. Não tem diferença entre a gente. A diferença é um papel que está no meio da gente, só. Eles têm o papel e a gente não tem. (Ednéia, monitora)

O papel a que Ednéia se refere, é o diploma da graduação. A acadêmica de Educação Física afirmou, em seu depoimento, que o “papel” não tem muito valor, é uma formalidade, pois não garante uma prática qualificada e o que realmente vale é a experiência e a prática da pessoa. No seu entender, assim como há pessoas incapazes de assumir uma monitoria por falta de formação profissional, há profissionais graduados que não realizam um bom trabalho e há ainda pessoas não formadas que, pela dedicação e experiência superam a ausência do diploma.

Ficou evidente em sua fala e na dos demais monitores que ninguém se considera menos capaz que o outro. Todos estão buscando a qualificação profissional na universidade.

Acredito que ao desmerecer o diploma de graduação e afirmar com veemência que a única diferença entre professores e monitores seja um “papel”, Ednéia, que iniciou a faculdade de Educação Física há poucas semanas, esteja externando o sentimento de repulsa ao fato de ser tratada como inferior, dentro da escola, pelos professores graduados. Na cidade onde morava no estado do Pará, antes de se mudar para Sinop, seu trabalho era mais reconhecido e valorizado pela comunidade em que atuava. Se realmente a formação acadêmica não tivesse valor para Ednéia, ela não teria deixado sua família e seu trabalho para buscar a qualificação profissional em outra localidade. Por outro lado, se a monitora não acredita que a formação na universidade possa melhorar ainda mais sua atuação por conta do embasamento teórico e prático que recebe, se o que almeja na faculdade não é o conhecimento, mas apenas o diploma para obter respeito e melhor remuneração, creio estar diante de um quadro preocupante para a educação e que merece mais investigação.

Alguns professores, como Luciana, acreditam que um Programa do nível do Mais Educação requer pessoal qualificado. Segundo ela, os monitores “*não estão preparados para exercer a função*”, pois em sua maioria são acadêmicos e “*a caminhada deles dentro da formação está apenas começando*”. (Luciana, professora)

A professora Ângela, no entanto, prefere não utilizar a palavra “qualificados”, pois afirma que “*não existe uma qualificação para se trabalhar isso*”. A professora destaca que é preciso ter habilidade, domínio e amor para trabalhar nas oficinas, especialmente a de Letramento e Matemática. No entanto, ao final de seu depoimento defendeu que a alfabetização e o Letramento deveriam ser assumidos por pedagogos.

[...]essa parte da alfabetização e esse Letramento, deveria ser pedagogo trabalhando que sabe como... Vocês pedagogos tem toda uma técnica na universidade pra trabalhar com isso. (Ângela, professora)

Sob outra perspectiva a professora Nair faz elogios ao trabalho dos monitores. Não generaliza a boa atuação, mas classifica-os pelo empenho.

Eu vejo assim, tem monitores ali que se destacam mesmo, que tem empenho. Eu acredito que já está fazendo graduação na área de docência no caso Pedagogia, Educação Física, então estão se destacando. Eu vejo eles assim, trabalhando mesmo. E a criançada gosta deles. (Nair, professora)

O olhar da professora Nair não descarta a necessidade de formação, mas faz o percurso inverso do olhar da professora Luciana. Enquanto Luciana primeiro toma ciência de que o monitor não tem formação concluída e por isso afirma que sua prática não é adequada, Nair supõe que o monitor esteja cursando uma graduação devido a sua atuação, ou seja, a

postura e a prática do monitor que se destaca, denunciam que há uma formação em andamento.

Ao final, Nair fala do afeto que as crianças passaram a ter pelos monitores quando estes vieram fazer parte da comunidade escolar. Tal receptividade, em se tratando dos professores, foi muito diferente conforme a seguir.

O relacionamento interpessoal

No dia a dia, a professora comunitária Amanda chama os monitores de “professores do Mais Educação”, e os demais, “professores da escola”. Segundo ela uma das maiores dificuldades que encontrou no desenvolvimento do Programa está ligada ao relacionamento entre esses dois grupos que se formaram no interior da escola.

[...] o olhar que é tido pra essa galera que está vindo pra ajudar não é de boas vindas, é de repúdio, a princípio. Eu acho que eles (professores da escola) taxam eles (monitores) como algo que vem para atrapalhar, porque faz um pouco mais de barulho, tem mais alunos na escola. Mas os benefícios que são adquiridos através disso ninguém olha, só o outro lado. Então esse daí é um dos desafios grandes que eu estou tendo. Eu estou tendo que arranjar um jeito. (Amanda, professora comunitária)

Amanda afirma que os monitores não são bem-vindos pelos professores. Inferi em outros depoimentos que eles “atrapalham” a organização e o silêncio da escola, são acusados de não terem domínio dos alunos, deixando-os ociosos e dispersos pelo pátio, utilizando os espaços da forma que bem entendem, desrespeitando as normas coletivas e ignorando as necessidades dos demais, além de constrangerem a adaptação dos professores às suas reivindicações.

Pra mim eles seriam de uma grande importância, mas do jeito que as coisas tem sido trabalhadas aqui eu não sei até quanto que isso está sendo importante. Porque pra mim eles estão aqui simplesmente pra cumprir horário. Eu vejo assim que eles veem o projeto como o que tem de mais importante na escola. Eles são donos do espaço, quando eles querem, as coisas acontecem do jeito deles e a gente, os professores, que estão na sala com ensino regular em horário normal, temos que nos adaptar a eles e não são eles que se adaptam a nós. (Ângela, professora)

Para a professora Ângela, os monitores e o próprio Programa Mais Educação deveriam se adaptar ao sistema da escola, pois são passageiros, um complemento apenas. Outros professores, como Juraci, se esforçam no estabelecimento de alguns laços, por meio do

fornecimento de modelos de atividades e troca de ideias para que a convivência se torne mais agradável e produtiva.

[...] justo pela falta de formação (dos monitores), nós pedagogos aqui a gente constantemente está fornecendo muito material de apoio pra eles. Então sobrou uma atividade aqui da minha turma, vou lá passo pra eles, enfim. Ou eles vêm e pedem, o que eu tenho nessa área pra estar contribuindo. Mais ou menos assim a gente está sempre em contato sempre conversando. Pelo menos ano passado funcionou dessa forma. (Juraci, professora)

Mas essa não é a atitude de muitos professores. Ângela, por exemplo, não consegue ver a possibilidade de um trabalho conjunto e justifica seu pensar pelo fato de as turmas do Mais Educação serem heterogêneas.

Um dos professores (monitor) que trabalha com os meus alunos ele veio conversar comigo [...]. Ele queria ver o que eu estava trabalhando para que ele trabalhasse na sala, mas como a sala é de várias séries, várias idades, o que eu precisaria que ele trabalhasse, ele não pode trabalhar porque tem as crianças do primeiro ano que não estão alfabetizadas. (Ângela, professora)

Do ponto de vista dos monitores, o relacionamento, principalmente no início da implantação do Programa, foi muito difícil, não havia abertura ao diálogo.

Para alguns, a cisão do grupo permanece inquebrantável, mas para outros, o problema tem sido superado aos poucos. O monitor Vicente, por exemplo, tomou a iniciativa de romper as barreiras, procurou conversar com professores, deu início ao diálogo, pediu e ofereceu ajuda no desenvolvimento de atividades com os alunos.

Interpreto a atitude de Vicente como resultado da consciência que tem de sua posição de aprendente-ensinante, ou seja, de quem sabe que não sabe tudo, mas que pode contribuir com alguma coisa. Sem deixar-se influenciar por olhares discriminatórios, Vicente persistiu na luta pela abertura ao diálogo. Identificou os professores que estavam mais propensos a essa abertura e se dispôs a ouvi-los, em primeiro lugar.

Em seu depoimento afirmou que a escola tem contribuído para melhorar sua prática e a faculdade de Pedagogia lhe dá subsídios teóricos para compreender muitas situações e também para dar ideias aos professores.

*A gente conseguiu trabalhar meio junto do professor. Trazendo o professor ficou muito mais fácil porque o professor “Olha, aqui você pode estar trabalhando assim e assim”. Eu também poderia passar minhas ideias porque as ideias lá da faculdade eu tenho bastante teoria lá na faculdade, mas na prática eu não teria até então. Entendeu?
Como que eu fui melhorando minha prática? Aqui dentro da escola trabalhando com os professores. Eu, no começo, eu não conseguia entrar numa sala de aula eles não davam esse acesso, [...] mas hoje eu consigo já trabalhar juntamente fazendo planejamento.*

[...] No final do ano fui analisar a nota dos alunos com eles, fui para o conselho de classe com os professores. Eles me deram essa abertura.[...] tive toda uma autonomia de estar opinando também, porque eu queria saber se minhas aulas lá estavam refletindo na sala de aula. Tivemos um aproveitamento de praticamente 90% dos alunos do Mais Educação dentro da sala de aula. Foi uma aprovação muito legal [...] com ajuda do Mais Educação, com ajuda de todos os monitores, dos professores, mas foi um trabalho bem árduo até chegar a essa relação. (Vicente, monitor)

Embora Vicente tenha conseguido ultrapassar algumas barreiras em termos de relacionamento com os professores, trata-se de uma exceção do grupo, uma superação isolada. É de costume, por exemplo, durante o recreio, os professores da escola irem até a sala dos professores para descansar, conversar e tomar um cafezinho, mas fui informada que, até o momento da pesquisa, os monitores do Programa Mais Educação não frequentavam a sala dos professores no horário do recreio. Isso evidencia a falta de relacionamento interpessoal entre os grupos e acentua a cisão entre os que se consideram pertencentes à escola e aqueles considerados agregados.

A aproximação tem sido gradativa. Para muitos monitores, ainda há um abismo a ser transposto entre os grupos.

A relação escola / comunidade

Como tratado no capítulo II deste estudo, o Programa Mais Educação incentiva a articulação de ações entre escola e comunidade com o objetivo de ampliar as oportunidades educativas dos alunos. As trocas de saberes, de espaços e de cooperações são estimuladas para que se ampliem as possibilidades de atendimento e haja uma interlocução entre o que se aprende na escola com a cultura local. No caso da escola “Girassol”, a relação desta com a comunidade ainda enfrenta muitas limitações.

A utilização dos espaços comunitários, como tratados há pouco no item “Estrutura física e investimentos”, foi uma experiência frustrada do ponto de vista da equipe gestora da escola. As tentativas de realização de atividades tanto na “feirinha” quanto no parque florestal foram minadas por vários fatores: a falta de infraestrutura dos locais, o perigo que as crianças corriam por estarem expostas ao trânsito da cidade e a dificuldade de diálogo da escola com os diversos setores da comunidade para garantir a solução dos problemas.

Em relação à troca de saberes, vários entrevistados tiveram dificuldade em identificar circunstâncias em que tais trocas ocorrem, afirmando que não percebem a interação da escola com a comunidade nesse sentido.

A professora comunitária Amanda considerou três situações em que ocorrem articulações da escola “Girassol” com a comunidade. A primeira é a de que o conhecimento que o monitor Sérgio tem da população do bairro, por ser um morador antigo, contribui para que Amanda compreenda o comportamento de algumas crianças e passe a agir de forma mais coerente com cada caso.

[...] às vezes a gente vê a criança e vê a consequência que está acontecendo, mas o que vem por trás pra chegar naquele fato, a gente não conhece. E esse conhecimento popular dele, do vizinho, do conhecimento, do início: Já sei que é parente de tal, conheço esse daqui desde quando nasceu... Isso me dá subsídio pra eu não fazer um prejulgamento daquilo.[...]

Essas informações, às vezes são obtidas através dessas pessoas. A gente, às vezes, não mora aqui, então eu recorro a eles. O senhor conhece fulano? Ihh... esse daí a mãe dele é assim, a família é assim, desestruturada, então você sabe que é só o reflexo do que está acontecendo com a criança, entendeu? (Amanda, professora comunitária)

A segunda é sobre o envolvimento da família nas atividades escolares, que Amanda tem procurado intensificar utilizando a oportunidade dos passeios que realiza com as crianças do Programa. Em conversas informais, Amanda afirma que esse estreitamento de vínculo com as famílias é algo que se tem almejado há muitos anos, mas que sempre foi muito difícil de ser concretizado. O convite para os passeios junto com os filhos tem proporcionado, segundo Amanda, maior interesse dos pais pelas atividades que os alunos desenvolvem na escola.

Nós tivemos passeios que eu fiz questão de chamar a família. A gente foi em asilo, orfanato, APAE, então, pra ter mudança não só nas crianças. Então deixava claro que... Esse pode trazer? A mãe? Pode. A irmã mais velha? Pode. A família? Pode, deve trazer. [...] E aí eu percebi que chamando a comunidade, a gente tem uma resposta. Porque as mães falam: Não professora, é só pedir que a gente se mobiliza e nós vamos. Então eu vi que eu posso contar, entendeu? (Amanda, professora comunitária)

A terceira situação é referente à entrada dos saberes culturais da comunidade na escola. Amanda identifica essa ação em uma perspectiva pontual:

Então esse ano eu já quero agora, dia trinta, fazer o nosso evento. Que eu quero fazer uma mostra do nosso trabalho e nessa mostra eu quero abrir tipo uma feira cultural, alguma coisa assim pra trazer o que a família... o artesanato familiar pra fazer uma parceria pra mostrar o que a gente faz e o que eles também fazem. É uma tentativa de estar trazendo mais, de estar buscando mais eu estou vendo por essas portas. Quem sabe mais pra frente a gente tem outras ideias de estar fazendo assim.... (Amanda, professora comunitária)

Participei também da reunião com os pais de alunos para organização do evento mencionado na fala de Amanda e estive na escola “Girassol” no dia da mostra cultural. As mães se fizeram presentes com exposição de artesanato e venda de comidas típicas de festas populares, como kreps, pastel, refrigerantes, etc. Os alunos fizeram apresentação de dança, fanfarra e capoeira. Também esteve presente um grupo de alunos do Programa Mais Educação de uma escola de uma cidade vizinha, que apresentou peças de teatro e músicas com sua fanfarra em clima de intercambio cultural. Vários professores da escola também colaboraram para a realização do evento.

Embora pontual e contando com parte do corpo docente, percebi que este esforço é visto por Amanda como o começo de uma reflexão para a valorização da cultura local no sentido de abertura da escola.

O coordenador Ricardo vê a relação da escola com a comunidade sendo efetivada por meio da participação dos monitores nas oficinas.

A gente vê, por exemplo, a questão da Capoeira que são pessoas que, dentro da cidade, praticam a Capoeira e que se disponibilizaram pra vir aqui ensinar. A fanfarra também eu citei, são pessoas que trabalham, em outros setores da sociedade com isso e se dispuseram a vir aqui ensinar essa modalidade pras crianças. Então há sim um entrosamento e um envolvimento maior com a comunidade. (Ricardo, coordenador pedagógico)

Em seu depoimento, também deixa claro que a parceria traz benefícios, tanto para a escola quanto para os voluntários.

Há duas cooperações. Uma é eles cooperando com nossos alunos que estão precisando. E outra é a escola em si e os próprios alunos, cooperando com eles no processo de formação deles, então há uma vontade. (Ricardo, coordenador pedagógico)

Sua perspectiva, leva em consideração a participação de acadêmicos que precisam do estágio para complementar sua formação. O coordenador também afirmou que pelo fato dos monitores não terem salário, apenas uma ajuda de custo, faz com que o “ganho maior deles” seja a experiência adquirida e destaca que esta também pode ser considerada, a seu ver, uma troca de saberes com a comunidade.

Todas essas perspectivas denotam uma legítima relação com a comunidade, no entanto, o conceito freiriano de valorização do “saber de experiência feito”, adotado como linha filosófica do Programa Mais Educação, não foi aludido. Isso me fez inferir que no interior da escola esses saberes ficam em suspenso no momento em que se está ensinando os conteúdos do currículo escolar listados na Proposta Pedagógica. A valorização desses saberes

como ponto de partida para o alcance do conhecimento científico como assevera Freire (2011, p. 81-82) não foi expresso em nenhum depoimento.

Financiamento

A gestão dos recursos do Programa Mais Educação, como mencionado no capítulo II deste trabalho, seguem as mesmas regras do PDDE, sendo assim, as decisões sobre os gastos e sua execução devem ser realizadas pelo Conselho Escolar com plena participação da comunidade envolvida.

Amanda, responsável pelo pagamento do ressarcimento de despesas de alimentação e transporte dos voluntários, compra de materiais e pagamento de serviços prestados por terceiros, descreve as dificuldades encontradas nessa tarefa.

Às vezes a gente fala assim: Olha! Quarenta e tantos mil reais!!! Mas um tanto é pra monitor, um pouco pra capital, às vezes, você quer adquirir alguma coisa pra experimentar, não dá. No caso da fanfarra me mandaram instrumento, mas não me mandaram um centavo pra fazer uniforme. Aí a escola tem um monte de coisa pra fazer, pra melhorar, pra poder ter uma adequação melhor pro mais Educação. O que eu vou priorizar? (Amanda, professora comunitária)

Devido à insuficiência de recursos Amanda afirma que continuamente precisa recorrer a promoções, rifas e eventos como o da mostra cultural, realizado durante a pesquisa, que também tinha como objetivo arrecadar fundos para a compra do uniforme da fanfarra. Desta forma consegue custear despesas não previstas nas regras do Programa, ou as que a legislação não permite que sejam pagas com recursos públicos.

Em 2011, os materiais, cuja aquisição foi de responsabilidade do MEC, como a rádio-escola e a banda fanfarra, demoraram a chegar, e isso causou transtornos para o atendimento dos alunos.

Nós trabalhamos um ano sem nada, sem equipamento nenhum. Até vir o kit, nós trabalhamos com o projeto bate lata. Com instrumentos de recicláveis. Cada um conseguiu uma lata a gente começou a trabalhar com isso. Agora graças a Deus estamos com nosso kit aí. Antes de nosso kit chegar vieram alguns instrumentos, cedidos pela prefeitura, que era da fanfarra municipal e nós conseguimos iniciar o nosso trabalho. No final do ano passado o nosso kit chegou. (Valquíria, monitora)

A insuficiência dos recursos também foi apontada pelos monitores no tocante ao valor recebido por eles. Todos afirmaram que o valor é muito baixo e que deveriam ser mais valorizados. Os professores também afirmaram que o valor pago aos monitores é irrisório e alegaram que, por isso, não se pode exigir um desempenho melhor deles.

Em suma, todos os entrevistados falaram sobre as inadequadas condições de trabalho, o pouco investimento do poder público local e a insuficiência dos recursos disponibilizados pelo MEC.

Mudanças observadas na escola e nos alunos

Apesar de todas as dificuldades, os entrevistados apontaram que houve várias mudanças na escola e nos alunos durante a implantação e desenvolvimento do Programa. A professora Juraci destacou que teve “*situações prós e contra*”, pois algumas crianças cansavam-se demasiadamente, por conta da mudança da rotina, acostumadas a acordar tarde, passaram a vir cedo para a escola e não tinham tempo de dormir antes de retornar à aula no turno da tarde. Por outro lado, muitas apresentaram um avanço significativo nos estudos e em termos de socialização e comportamento.

Os conteúdos contribuem bastante. [...] Eu tenho alunos com dificuldade de aprendizado que vão lá e melhoram um pouco, tem alunos que não tem problema nenhum de aprendizado, mas desenvolvem em outras questões sociais, na cultura...
(Juraci, professora)

Se, com o Programa, as crianças tiveram suas rotinas alteradas, os profissionais também tiveram que enfrentar um novo ritmo de trabalho. De acordo com o diretor Pedro, toda a comunidade escolar passou a ficar mais participativa.

A escola ficou bem mais movimentada. Os alunos, vindo num outro período ficaram bem mais participativos. Não só os alunos. Eles mais participativos, eles ficando mais tempo na escola, eles fazendo mais coisas, fez com que nós também fizéssemos mais coisas. (Pedro, diretor)

O exemplo dado por ele foi o momento do ensaio da fanfarra. O que no início era uma “*agitação de transtorno*”, correria e bagunça, passou a ser uma movimentação mais organizada, pois os próprios alunos passaram a saber qual instrumento é destinado a cada um, onde devem se posicionar e como devem se comportar ao fazer parte de um corpo coreográfico e musical.

Na visão do diretor Pedro, o Programa Mais Educação, logo de início, quebrou a tranquilidade e a rotina da escola. Em suas palavras, a escola estava uma “*belezinha*”...

Aí antes disso batia o sinal sete horas, batia o sinal uma hora e cada um sabia sua sala. Cada um ia pra sua sala e... “belezinha”. Agora não agora tem muito mais agitação, e onde eles vão ficar? E agora? Mas com o passar do tempo nesse mais

de um ano de Mais Educação as coisas começaram se ajeitar, esse ano já deixamos duas salas para o Mais Educação, ficou mais fácil organizar e com isso está tendo mais aceitação. (Pedro, Diretor)

Ao ouvir as palavras do diretor sobre essa desacomodação da escola, pude inferir que a escola “Girassol” passava por um período de tranquilidade em seu aspecto organizacional. Com a implantação do Programa Mais Educação muitas situações precisaram ser revistas e reorganizadas. Vejo que essa movimentação pode ser considerada um reflexo dos objetivos do Programa Mais Educação no sentido de estimular as escolas a saírem da zona de conforto pedagógico e se mobilizarem para um “querer mais”.

Como tratado em item anteriormente, a implantação do Programa afetou a questão dos relacionamentos interpessoais na escola. Houve profundo abalo nas relações entre profissionais e, além disso, os alunos participantes do Mais Educação também passaram a ser vistos como “estrangeiros” dentro da própria escola.

Conseguimos desde melhoria com aluno como melhoria até de relacionamento com os professores, porque no início os professores não aceitavam muito o Mais Educação. Os professores da escola. Era meio que taxativo. Os alunos do Mais Educação seriam não considerados da escola, mesmo eles sendo da escola de manhã, os alunos do Mais Educação, quando estão no Mais Educação não são considerados da escola, seria até mais uma discriminação. (Vicente, monitor)

De acordo com o monitor Vicente, essa recusa dos professores, de os alunos permanecerem mais um período na escola, soa como uma discriminação. Para ele a batalha pela melhoria dos relacionamentos tem sido travada dia a dia, com algumas pequenas vitórias.

As experiências aqui descritas contribuíram para a formulação em nosso imaginário de uma noção de como o Programa Mais Educação tem sido desenvolvido em uma determinada escola. Obviamente essa realidade não se generaliza assim como não se esgotaram as perspectivas em torno do objeto investigado.

No próximo capítulo tratarei sobre o sentido do Programa Mais Educação para os entrevistados e o significado deste em suas vidas. Por fim, apresentarei a visão dos entrevistados sobre os desafios que precisam ser superados pelo Programa e as perspectivas em relação a seu futuro apontando sugestões para seu aprimoramento.

5. EDUCAÇÃO INTEGRAL DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: limites, necessidades, desafios e perspectivas

*“[...] pensar a educação integral como educação para a vida e como ação das muitas forças sociais que podem articular-se para reinventar a escola são as tarefas que nos congregam.”
(MOLL, 2012, p.30)*

Pelo alcance da reflexão fenomenológica foi possível compreender, dentre as informações colhidas dos sujeitos, uma multiplicidade de olhares e sentidos que o Programa Mais Educação tem para as vidas dos entrevistados.

Ao mesmo tempo em que o Programa é visto pelo diretor como “um projeto em fase embrionária”, algo ainda em construção, professores, monitores (e o próprio diretor) o identificam como um anunciador da educação integral enquanto política pública.

Por enquanto ele está no começo, na verdade ele está no começo de fato. Não está funcionando totalmente como deveria funcionar que ainda de certa forma é experimental. Isso não é como as escolas do Brasil.[...]O Mais Educação é para que futuramente seja educação integral em toda escola com todos os alunos. (Pedro, Diretor)

Eu percebo que o Programa Mais Educação já é um [...] começo pra instituição da educação integral no Brasil. Porque a gente percebe no horário diferenciado do horário normal da escola. (Sérgio, monitor)

Não há dúvidas de que o Programa Mais Educação criou expectativas em relação à educação integral na escola. A professora Juraci o chamou de “ensaio para a educação integral”. Um ensaio significa mais que uma preparação. Significa um momento de experimentação em que são permitidos erros, ajustes, avanços, retrocessos e muita aprendizagem, para que a atuação “oficial” seja bem sucedida.

Também foi apontado pelo diretor que o Programa é uma “*ideia fenomenal*”, mas [...]a forma como ele está sendo colocado nas escolas parece que é uma coisa meio que imposta (Pedro, Diretor). Sua fala demonstra que, mesmo reconhecendo que a proposta está em construção, Pedro não se sente participante dessa edificação.

Em outro momento, Pedro falou sobre o sentimento de que o Programa fosse uma coisa agregada à escola, não pertencente ao grupo, e afirmou que era “*por causa da recusa dos funcionários*”. Aqui, Pedro afirma que o Programa “*parece uma coisa meio que imposta*”. O diretor não afirma, neste segundo momento, o que o faz ter essa visão, mas infiro que esse sentimento provenha do fato de que suas proposições em relação à realidade local não são ouvidas pelo poder público, e os investimentos que considera necessários não são realizados. Sua posição na hierarquia pública não lhe dá condições para resolver determinadas pendências. Há certa impotência de sua parte diante dos problemas percebidos.

Em outros momentos do discurso, para ilustrar essa “imposição” o diretor comparou o Programa a um parente inoportuno que chegou a sua casa para passar uns dias e acabou ficando para morar, sem que tivesse as condições necessárias para sua acomodação. Essa metáfora deixa claro que a escola não convidou o Programa para se instalar. Ele próprio se ofereceu em auxílio à escola por perceber suas dificuldades em superar alguns pontos críticos e, como uma intervenção de esferas administrativas superiores, adentrou à escola. De acordo com conversas informais, a própria comunidade (pais de alunos), percebendo mais seus benefícios do que suas precariedades, passou a cobrar da escola a permanência do Programa, não sendo mais possível seu cancelamento, como cogitado pelo diretor. Em suma, há uma pressão tanto administrativa, quanto da comunidade, para que a escola desenvolva o Programa.

Em outra perspectiva o Programa é visto como um importante instrumento de disciplina e controle dos alunos.

O Mais Educação é um Programa com muita disciplina e isso é coisa que esses alunos estavam precisando. Pra participar do Mais Educação ele tem que ter lá no programa uma grande disciplina. E essa disciplina, esse respeito, essa responsabilidade que lá é exigido deles, está refletindo também na sala de aula.

[...] Lá no Mais Educação ele é reforçado, com ele, as atividades de sala de aula, a responsabilidade e a disciplina. Esse é um ponto positivo que reflete de volta na sua sala de aula regular. (Ricardo, coordenador pedagógico)

De acordo com o coordenador Ricardo, os alunos da escola “Girassol” tinham dificuldades na aprendizagem, pois faltavam a eles disciplina e responsabilidade. Nesse sentido, o Programa mais Educação veio ao encontro daquilo que precisavam. As oficinas atraentes, com poucas vagas oferecidas, transformaram a participação no Programa em um “privilegio”. Mesmo a equipe pedagógica adotando critérios variados de seleção para participação, como exposto no capítulo anterior, os alunos são informados de que somente aqueles que demonstram vontade em desenvolver responsabilidade com as tarefas podem receber a oportunidade.

Outro ponto de vista considera o Programa como uma “evolução da escola”.

Porque a escola, ela não evoluiu muito, a educação não caminhou muito porque as crianças estão aí com o mundo, de tecnologia e aí vem pra sala de aula. O professor com o giz e a voz dele, e um livro que não atende. Porque esse programa vem pra diversificar e atender os anseios desses alunos. Eu acho assim legal. [...] E eu acho que as escolas precisam fazer isso. Até as universidades estão atendendo assim, e por que não a criança que é a base. O ensino fundamental é a base de tudo. E se trazer pra um ensino integral, com certeza vai melhorar. (Beatriz, professora)

Nesse sentido, o Programa traduz a possibilidade de o Estado substituir a educação arcaica baseada no giz e na voz, que não atende aos anseios dos alunos, por uma diversidade de atividades que os coloquem em sintonia com o avanço tecnológico. Uma visão de mudança estrutural em termos de currículo, metodologia e investimentos. A professora Beatriz também vê com aprovação a ampliação do tempo escolar. Para ela, como uma obviedade, se o tempo integral é necessário em diversos cursos de ensino superior que exigem uma carga horária maior para que o acadêmico aprenda os conteúdos e técnicas necessários para ser um bom profissional, muito mais o tempo integral é necessário na educação básica, pois, como a própria nomenclatura admite, é a base do ensino.

Do ponto de vista de Amanda, o Programa Mais Educação tem duas funções: oferecer estágio para acadêmicos das faculdades de licenciatura e ajudar as crianças da educação básica com dificuldade no aprendizado, sendo a segunda função, a principal.

[...] Mas eu vejo assim, entendo o foco do MEC, do Programa que está fazendo uma ação com dupla fundamentação: está dando a prática pra quem ainda está na universidade e está ajudando a criança que tem dificuldade que eu vejo que é o principal foco.

Amanda também afirma, em outro trecho de sua fala, que o Programa é um “passo importante” e “promissor” para a educação, um divisor de águas que resgatou a integralidade

da educação (formal e informal). Interpretei a palavra “promissor” como algo próspero, que traz esperança de uma mudança nos rumos da educação pública a partir do conceito da integralidade.

A monitora Valquíria considera o Programa Mais Educação uma forma de oferecer educação integral às crianças de classe social mais baixa. Para ela a escola “Girassol” ainda não pode ser considerada uma escola de educação integral, porque o Programa ainda não atende a todos os alunos.

De outro ponto de vista, Iolanda não o considera uma prática de educação integral, pois o Programa não se trata de uma continuidade do ensino regular. Não está integrado. Para ela, as atividades do Programa Mais Educação tais como a Capoeira, a Dança, a Banda/fanfarras e PST, não têm uma ligação explícita em termos de conteúdos programáticos com o currículo regular. Ao seu olhar, não estão “integradas”. Estão justapostas, “soltas” e não contribuem muito para a aprendizagem dos alunos.

Os monitores Vicente e Sérgio veem o Programa como proteção à criança e ao adolescente em relação ao envolvimento com drogas e violência. Uma oportunidade de tirar os alunos da rua e proporcionar cultura, lazer e cidadania.

Alguns monitores e professores consideram o Programa como um instrumento do MEC para elevar os índices de alfabetização da educação básica. Uma estratégia para as escolas reforçarem o ensino da Língua Portuguesa e da Matemática, melhorando o IDEB.

Para a professora Ângela, o Programa Mais Educação é visto como uma complementação, com muitas limitações, ao ensino regular. Para ela, é possível que, durante o tempo em que aluno está no Programa, aprenda coisas que não conseguiu compreender na aula do ensino regular, pois no Programa a criança está livre da avaliação, da nota, do conceito. Segundo a professora, essa liberdade faz com que a criança tenha mais amor pelo Programa do que pelo ensino regular. Mesmo assim, Ângela afirma que o Programa Mais Educação não é o que gradua o aluno. Suas atividades são apenas complementos e, no caso da escola “Girassol”, não atendem a totalidade dos alunos.

Na visão do monitor Sérgio, a palavra complementação no contexto do Programa tem um sentido mais pessoal. Para ele, o Programa, além de ser uma atividade cultural e social, pois contribui para “tirar a criança da rua”, é algo que complementa sua própria vida.

Aos cinquenta e quatro anos, desempregado, Sérgio resolveu fazer faculdade de matemática para se qualificar para o mercado de trabalho. Segundo ele, trabalhar como voluntário no Programa acrescentou-lhe novo sentido à vida.

Bom, meu trabalho na Escola [...] é um trabalho que eu considero como um complemento. Primeiro a escola pra mim ela representa a minha segunda casa. É onde a minha mulher voltou a estudar, meus filhos estudam aqui, meus netos, e agora por coincidência, eu, fazendo faculdade, tive a oportunidade de trabalhar na Escola. Então é muito satisfatório e ao mesmo tempo é... Pra mim é algo que... Acho que precisava pra mim, pra me completar. Eu estou realizando agora esse... Não sei nem assim como expressar, mas é muito satisfatório pra mim trabalhar aqui na escola profissionalmente e assim... particular também. Muito bom pra mim. (Sérgio, monitor)

Para o monitor Sérgio, o Programa trouxe a oportunidade de sentir-se útil à sociedade, além de ser valorizado e respeitado perante sua família. A escola “Girassol”, para ele, não é apenas uma instituição de ensino. Tem um significado mais amplo, tem uma história de vida em que filhos, esposa e netos são formados nesse lugar. Sérgio a chama de “segunda casa” e nos horários vagos, faz pequenos reparos em sua estrutura física, como pude constatar durante a observação participativa.

Para a monitora Ana Cláudia, o Programa também significa algo além de um Programa educacional, tem sido uma experiência de vida:

Quando eu comecei aqui eu ainda estava estudando. Estava fazendo a faculdade. Foi uma experiência de vida isso aqui. No começo foi bem uma experiência de vida mesmo. Até eu até pensava, agora vou sair, depois que já estava formada. Só que eu gosto daqui, eu gosto de trabalhar com as crianças aqui. E é isso, eu gosto daqui. [...] pai, mãe que já vieram e agradeceram muito a gente pelo que já fizemos pelos filhos deles. Então isso é válido. Quando você vê o pai vindo agradecer: “Nossa! Meu filho agora já sabe ler, está escrevendo!” Poxa, isso valeu a pena! (Ana Cláudia, monitora)

Quando a monitora se refere a “experiência de vida”, infiro que esteja falando não apenas da contribuição que a monitoria proporcionou para seu aprendizado durante o período da faculdade, mas para seu crescimento nas relações humanas de forma ampla. Ana Cláudia sente-se gratificada e realizada profissionalmente ao ouvir dos pais dos alunos a aprovação de seu trabalho. Percebe que tem contribuído para o desenvolvimento de seus alunos.

A interpretação dos dados coletados, principalmente por meio das entrevistas, não deixam dúvidas de que todos os entrevistados apoiam a implantação do Programa Mais Educação, desde que haja mais preparação do pessoal e investimentos na estrutura da escola. Por isso, muitos desafios ainda precisam ser superados.

Durante toda a entrevista o diretor Pedro demonstrou preocupação em relação à estrutura física da instituição, que propõe manter os alunos o dia todo sob sua responsabilidade. Em sua fala, reporta-se à realidade das escolas estadunidenses, como aquelas mostradas nos filmes americanos em que há uma estrutura física vultosa, que atende a

todas as necessidades dos educandos: “*A gente sempre vê nos filmes, os alunos, nos Estados Unidos, os alunos entrando lá sete e meia da manhã e saindo três e meia da tarde. Começa de manhã vai até à tarde e lá funciona por um bom tempo*”. (Pedro, Diretor)

Sua atenção concentra-se na oferta de ensino em tempo integral com estrutura física adequada para a manutenção dos alunos: espaço físico agradável, mobiliário, banheiros, vestiários, refeitório, bebedouros, recursos humanos, enfim, a instituição precisa funcionar de forma organizada, segura, sem tumulto ou problemas administrativos para que possa ser realizada a educação integral.

É de consenso que não temos em nosso país um histórico de permanentes investimentos em estrutura física de escolas públicas. Afora os poucos exemplos apresentados no segundo capítulo deste trabalho, nossa herança educacional em termos de estrutura física é ínfima. Tanto que essa foi, com efeito, uma das bandeiras de luta de Anísio Teixeira na década de 1950 e de Darcy Ribeiro na década de 1980. Anísio defendia a tomada de medidas ousadas e investimentos significativos na escola, tendo em vista a grandeza de sua finalidade enquanto “instituição primária e fundamental da sociedade em transformação” (TEIXEIRA, 2007a, p. 178). Darcy, na época da construção dos CIEPs, na tentativa de desmitificar a ideia de que “criança que mora em barraco pode perfeitamente estudar em escola de barraco” (RIBEIRO, 2009, p. 186) asseverava que o povo brasileiro tinha o direito de ter seus filhos estudando em escolas bonitas, funcionais, arejadas e eficientes, independente de sua posição social (RIBEIRO, 1986, p. 108).

Ao final de sua fala, mais otimista, mas não menos preocupado, Pedro afirma que muita coisa já mudou e que os primeiros e mais sérios problemas foram resolvidos, porém continua afirmando que muitas medidas são apenas paliativas.

Agora mudou um pouco. Mudou um pouco, não, mudou bastante. Porque a gente vê que aquele problema está resolvido. Mas essa seria a primeira coisa que eu faria: a estrutura e... a prefeitura aqui, eles tentam. Até, agora... essa questão das tendas⁸³ que eles estão querendo construir aqui fora, mas eu não gosto desse tipo de medida paliativa. (Pedro, Diretor)

A docente Beatriz afirmou que na escola deveria ser “*igual é na creche, vir de manhã e ir embora só à tarde*”. E que nesse tempo, a escola deveria ensinar “*não só leitura, escrita, matemática, mas também ensinar pra vida: as tecnologias, aula de informática e tudo*”. (Beatriz, professora)

⁸³ As tendas as quais o diretor Pedro se refere são armações de ferro e alumínio cobertas com lona, semelhante às utilizadas em festas e eventos. A prefeitura adquiriu várias e as disponibilizará para as escolas montarem nos pátios para que os alunos realizem as atividades do Programa Mais Educação.

Quando a docente se refere à rotina da creche, faz alusão a um tempo não fragmentado, um *continuum*.

A professora comunitária Amanda que também concorda com a ampliação do tempo, faz menção a esse tempo contínuo citando a realização de atividades que não constam no currículo regular, mas que considera momentos de aprendizagem:

Eu acho que o governo coloca as sete horas diárias. Ele coloca no manual, lá. Eu acho que deveria ser dessa forma mesmo, ficando, e... a questão do almoço, o banho... Porque todos esses momentos são momentos de aprendizagem. (Amanda, professora comunitária)

Ao ouvir Beatriz afirmar que a escola precisa “educar pra vida” e Amanda dizer que almoço, banho, “todos os momentos são momentos de aprendizagem” lembrei-me das palavras de Anísio Teixeira (2007b, p. 63) quando este, fundamentado em Dewey afirmava a necessidade da escola rever seus conceitos de educação, pois educar é uma função complexa que abarca o crescimento total da criança. Segundo ele, “o organismo não pode ser treinado por partes. A sua atividade funcional, de educação e vida, é essencialmente unitária. A escola deve transformar-se para prover ambiente complexo como o ambiente da vida, onde a criança se desenvolva e se eduque” (TEIXEIRA, 2007b, p. 63). E ainda, “vida, experiência e aprendizagem, não se podem separar. Simultaneamente vivemos, experimentamos e aprendemos” (TEIXEIRA, 1965, p. 16).

A professora comunitária Amanda afirmou que a escola da atualidade precisa oferecer educação integral e enfrentar o desafio de “abraçar” a função da família.

[...] hoje, Carla, a estrutura da família vem com essa fase PRI-MOR-DI-AL, que é o que chega aqui e só vai pra frente, totalmente desestruturada, sem alicerce. Então a sociedade evoluiu de um pragmático diferente e nós ainda temos aquela concepção que temos que ter pai, mãe, filho, vó e vó, entendeu? Então nós temos que ter um convívio: uma hora é vó, uma hora é pai, uma hora tia, uma hora... “Ah! Eu só crio ela”. Entendeu? Então eu vejo assim, que talvez, resgatar isso na educação formal, vai dar uma conotação melhor. Eu sei que não é nossa obrigação, mas é uma forma de você melhorar o seu trabalho numa educação formal, entendeu? Então eu acho assim que fazendo dessa forma, a criança vindo, ficando o período todo, nós conseguindo ter mais contato com essas crianças, você está entendendo? Mostrando esses conceitos que, não deveria ser da escola, mas não tem... já está um paternalismo gigantesco, então vamos abraçar tudo de uma vez. E tentar educar dessa forma, entendeu? Porque aí eu vejo assim que ele vai ter o lado de formação, o pedagógico-científico, quem sabe a gente coloca no programa algo profissional, ele sai aprendendo, mais pra frente, já está tudo pré-encaminhado é só seguir, entendeu? Então eu vejo assim.[...] (Amanda, professora comunitária)

Para a professora, o ideal seria que a criança trouxesse os conhecimentos básicos de casa para que a escola se ocupasse apenas da instrução científica. Essa educação informal, de casa, a que Amanda se refere, consiste na formação ética, moral, cultural, e de hábitos de

comportamento, de higiene, etc. Amanda afirma com veemência que essa educação é a base de tudo e que a escola deveria partir desse ponto e “só ir pra frente”.

Em sua visão, essa formação inicial, de responsabilidade da família, está “totalmente desestruturada, sem alicerce”, devido às mudanças culturais e de valores ocorridas na sociedade e, pelo fato de a escola não compactuar com algumas mudanças, principalmente em relação à composição do núcleo familiar o trabalho pedagógico fica comprometido.

A solução vislumbrada pela professora, para a oferta de educação integral, é fazer com que a escola “abraçe” o papel da família, mesmo tendo a consciência de que esta não é sua tarefa. Sua justificativa é a de que seu trabalho “pedagógico-científico” precisa dessa base para ser bem sucedido. Amanda acredita que essa carência pode ser suprida se a criança permanecer mais tempo na escola e se os profissionais da educação proporcionarem uma educação embebida de ética, moral e até cuidados básicos, ensinando bons hábitos e atitudes. Coisa que, segundo Amanda, as famílias não têm feito.

Sobre isso a professora Luciana afirmou:

[...] Eu acho que nós, o Brasil, tem enfrentado hoje uma problemática muito grande de crianças que não têm um acompanhamento da família.

Não que a escola tenha que abraçar o que compete a família, mas se ele permanecesse na escola o período integral acho que muita coisa que poderia afetá-lo e torná-lo um ser humano assim digamos... Eu acredito que a educação integral pode contribuir para tornar a criança um ser humano melhor.

[...] A família não dá amor, não dá carinho, não dá atenção? Eu pelo menos, particularmente como educadora, dentro da minha sala, se ela não tem em casa... Se ela chegar em casa e o que você fez pra ela, vai morrer, não vai continuar, não importa, eu sei que num futuro bem distante a longo prazo, essa criança vai se lembrar que alguém fez alguma coisa por ela.

Mesmo que a família não tenha feito, fora do ensino aprendizagem, mas da área emocional. Porque antes da criança ser um ser em evolução, ela é também... Eu acredito que a criança é mais emocional do que a razão. (Luciana, professora)

Nas falas das duas professoras é possível observar que a carência da qual tratam não consiste em carência apenas material, mas em carência afetiva, em falta de condições de transmissão de valores morais, de afetividade e de cuidados básicos. Luciana fala em falta de “acompanhamento” o que pode ser inferido como consequência da falta de tempo das famílias em que pai e mãe trabalham e não conseguem dispensar a atenção necessária aos filhos.

A diferença entre as falas é que o texto de Amanda abrange o sentido de “abraçar tudo de uma vez”, de assumir um papel que não é seu, enquanto que a fala de Luciana envolve o sentido de auxílio, de apoio à família.

Sobre isso Anísio Teixeira afirmava que a instituição família, além de abalada em seus fundamentos econômicos, que exigiu o emprego do pai e da mãe fora de casa, sofreu também

os conflitos de mentalidade entre gerações. Por isso, em vez de o lar ser o lugar de tranquilidade, de descanso, de vida comum, passou a “apelar por socorro” (TEIXEIRA, 2007c, p. 66).

Segundo o autor, a escola deve contribuir em seu auxílio, porém não em sua substituição, pois “é pelo lar que se deve processar grande parte da educação da criança”. (TEIXEIRA, 2007c, p. 66).

Paulo Freire (2011, p. 82), ao falar do “saber de experiência feito”, lembra que, embora o educando, especialmente o da classe pobre, não se achegue à escola com a cultura, o comportamento e os bons hábitos esperados pelos professores para facilitar seu trabalho, ele não chega vazio. Traz costumes e saberes que, podem não ser compatíveis com o modelo cultural ou nível de intelectualidade tido como ideal pela escola, mas são os seus saberes, são a sua história, não podem ser ignorados. Devem ser tomados como ponto de partida para que o aluno “vá além”.

Todavia, quando a professora Amanda afirma que a escola deve educar a partir da educação que a criança recebeu em casa, “*que é o que chega aqui e só vai pra frente*”, e que esta base “*está totalmente desestruturada, sem alicerce*”, entendo que possa haver nesta fala dois sentidos:

O primeiro é que exista uma visão limitada em relação à cultura da classe popular a que as crianças da escola “Girassol” pertencem, fazendo com que esta cultura não seja considerada como válida, por não ser uma cultura de intelectuais. Essa visão tende, segundo Arroyo (2012, p. 36), a tratar tais crianças e adolescentes como inferiores, carentes de valores, de racionalidade, com problemas de aprendizagem, desmotivados e violentos.

O segundo sentido, correlato ao primeiro, é o de que a professora comunitária, por envolver-se com a comunidade no dia a dia e obter informações sobre os problemas familiares dos alunos, esteja denunciando o abandono em que vivem muitas crianças da escola “Girassol”, que apesar de fazerem parte de uma classe social não tão carente, mas também não tão privilegiada, popular, trabalhadora, assalariada, são, como afirma Arroyo (2012, p. 40) “vítimas históricas de relações sociais, econômicas, políticas e culturais de dominação-subordinação-inferiorização”.

Em sua fala, Amanda afirma que muitas crianças demonstram não ter referências afetivas importantes como pai, mãe, avô, avó, mesmo não sendo órfãos. A expressão “*ah, eu só crio ela...*” proferida por Amanda ao imitar a fala que ouviu de uma pessoa em relação a uma aluna da escola, que por não ser sua filha, apenas “cria”, levou-me a refletir sobre o

diminuto grau de envolvimento emocional que deve vigorar no ambiente familiar em que essas crianças vivem. Imagino que Amanda, ao deparar-se com essa infância sem afeto, com baixa autoestima que é reforçada pela sociedade e pela própria família, sente-se constrangida, assim como a professora Luciana, a suprir a afetividade e os cuidados a tais crianças para que tenham mínimas condições afetivas e de higiene para o desenvolvimento de suas habilidades. É possível que, para a supressão dessas carências, Amanda atribui a tentativa de “abraçar” a educação informal que a família, a igreja e a sociedade, como ela afirma, não têm dado conta.

A professora Luciana destaca a impossibilidade de desenvolvimento de uma educação integral sem que haja profissionais comprometidos com o que fazem.

[...] Você pode ter uma educação integral sem profissionais comprometidos? Sem amar o que ele faz? Ele não vai contribuir nada pra essa criança tornar um ser humano melhor também no final.

Sabe, é complicado. Porque você teria que peneirar, passar uma peneira na educação e selecionar aqueles profissionais que realmente amam o que fazem, porque eles trabalhariam. Mesmo que a família não trabalha, a família não está nem aí pra ele (o aluno), mas como ele (professor) ama o que ele faz, ele vai trabalhar isso na criança.

[...] Falta comprometimento. Mas não é a escola que vai desenvolver isso. Isso nasce com a pessoa.

[...] Por que nem todos que estão aqui nasceram pra ser educadores, entendeu? (Luciana, professora)

Luciana não fala em formação, em profissionalidade, fala em compromisso, em vocação. De acordo com a professora, mais que formação acadêmica, é necessário amor para preencher no aluno o vazio deixado pela família que, segundo ela, tem negligenciado a formação afetiva das crianças.

Apesar de defender que o aluno precisa ser visto como um todo, como declarou anteriormente, Luciana expõe aqui outra concepção de pessoa. Fala agora em uma perspectiva essencialista, segundo a qual o ser humano é definido por uma essência anterior e exterior a ele. Essa visão a faz acreditar que muitos profissionais não nasceram para serem professores. Não possuem as características necessárias para exercer tal profissão. Tais características, do seu ponto de vista, são inatas. Não podem e não serão modificadas pela escola.

Percebo, neste ponto, uma contradição em sua fala. Se o profissional que não é comprometido não pode ser transformado pela escola, interpretada aqui como sua formação inicial ou continuada, se suas características são inatas e irreversíveis e que para mudar a educação é preciso “passar uma peneira”, isto é, excluir os maus profissionais, deixando apenas os que “amam” os alunos, significa que já nascemos prontos, uns amando, outros não, sem a qualidade do inacabamento defendido por Freire (2005b, p. 83). Sendo assim, a educação integral que Luciana concebe, aquela em que o aluno deve ser visto como um todo,

de forma global, sem separar afetividade, racionalidade, desenvolvimento físico, etc, deixa de ter sentido no conjunto de sua fala, pois a professora cita os próprios professores como um exemplo de que a ação educativa não afeta sua dimensão emocional, afirmando que o ato de “amar” os alunos seja algo inato.

Freire (2005b, p. 92), discorre sobre a necessidade do amor no ato educativo. Refere-se a esse sentimento como um ato de valentia, de liberdade e de dialogicidade. O autor acredita na transformação da pessoa pela educação e pelo diálogo crítico, que é um ato amoroso. Nesse sentido, Freire (2005a, p. 126) lembra que “qualquer tipo de professor, não aparece por acaso, mas no jogo das forças sociais e econômicas, políticas culturais, entre as quais se acha ou não a vontade política de formar professores sérios e capazes” e aponta para uma formação de professores direcionada no sentido da democratização da educação, para que se possa contar com professores responsáveis social, pedagógica e politicamente.

Em relação aos fundamentos do Programa, muitos entrevistados preferiram não posicionar-se, haja vista que declararam não conhecer a proposta com profundidade. Alguns, como mencionado no capítulo anterior, nunca leram nada a respeito. Isso deixa latente a necessidade de formação e informação para toda a comunidade escolar.

Eu acho que se o Programa for aplicado na íntegra, eu acho que não tem que mudar nada, nada. [...]. Eu acredito que faria uma revolução na educação em todo Brasil. Porque eu conheço escolas que tem essa educação integral... (Luciana, professora)

Mas, mesmo não conhecendo a proposta em sua profundidade, os professores têm a certeza de que sua escola não desenvolve o Programa da forma como foi idealizado. Classificam o Programa Mais Educação como “fenomenal, excelente, fantástico”, mas não veem possibilidades de sua plena efetivação. Para alguns, não há a possibilidade de isso ocorrer sem que haja investimentos sensíveis em todas as áreas da educação.

O Projeto tem tudo para dar certo, mas não tem espaço. Não existe uma escola do Brasil que esse projeto vai funcionar com perfeição. Porque a gente depende do espaço físico, esse espaço físico pra ser construído depende de verba, a verba depende de um monte de coisas. (Ângela, professora)

E eu acredito assim que o Programa Mais Educação jamais vai acontecer na íntegra. Porque não depende do Programa Mais Educação. Depende das pessoas envolvidas no processo, entendeu? Você sabe, lidar com ser humano não é fácil. (Luciana, professora)

Mas eu vejo assim, que toda a ideia que é posta no papel é fantástica. O problema é a gente tirar ela daquilo e fazer a prática. (Amanda, professora comunitária)

Eu acho assim, que o Mais Educação veio na hora certa mesmo. O que tem que ser pensado mesmo é o espaço físico, porque é fácil falar: Não, mas debaixo de uma

árvore, debaixo de qualquer lugar... Não é assim. A gente precisa de concentração. Tem hora que o aluno precisa se concentrar pra fazer atividades também. (Iolanda, monitora)

Em relação ao conhecimento da proposta, a professora Juraci lembra que muitos pais de alunos têm confundido o aspecto social do Programa com assistencialismo e que as famílias precisam ser melhor informadas sobre os objetivos do Programa.

Muitas vezes os pais procuram o Mais Educação como um momento assistencialismo, "Ah, eu não tenho com quem deixar, então eu vou por no Mais Educação". "Eu não posso pagar uma babá, então eu vou por no Mais Educação". Então a concepção da família é o principal segmento que tem que ser mudado. A família tem que ter mais informações do que é o Programa Mais Educação pra mudar a visão porque desde começou até então, a procura mais frequente é pelo assistencialismo (Juraci, professora)

Outro desafio destacado pelo grupo foi a falta de engajamento de toda escola no desenvolvimento do Programa. Os vários depoimentos já citados mostram que a maioria dos professores desconhece a proposta, não se envolve nas atividades, nem se considera participante de sua construção. Essa falta de união entre professores, monitores e coordenação para tentar solucionar os problemas da equipe é um dos grandes desafios a serem enfrentados.

[...] Eu acho é que deveria ser assim: a gente estar mais junto com os professores, a coordenação e os professores da escola. Não assim separado, o Mais Educação é uma coisa, a escola é outra. [...] esse é o único ponto negativo que eu vejo. Que deveria ser assim. Trabalhar junto. O aproveitamento seria muito melhor. Conversar, a gente conversar com os professores. (Iolanda, monitora)

A desarmonia do grupo abarca ainda questões salariais que esbarram não apenas nas questões de formação, mas nas questões de função na escola. Monitores, mesmo depois de graduados, continuam sendo voluntários, recebendo apenas ressarcimento de alimentação e transporte, sem direitos trabalhistas.

A questão que eu vejo assim que a remuneração para os monitores, eu vejo também que deve ser melhorada, porque o desempenho que eles tem é tanto quanto um professor, pelo menos a gente exige tanto quanto. (Amanda, professora comunitária)

Os professores comunitários participam de formação continuada sobre o Programa, fornecida pela SME, no entanto os monitores, embora recebam a formação por meio da professora comunitária, requisitam capacitação em áreas específicas de atuação, como a música e a dança. Além disso, apontam para a necessidade de mais recursos para o desenvolvimento das oficinas.

Eu acrescentaria sim. Mais recursos para os monitores, porque eu acho que na minha concepção, nós não temos [...] cursos. A gente tem cursos sim de estar buscando, de estar nas palestras sobre o Mais Educação, mas o monitor assim em

cada sua área não tem. [...] Nós nos dedicamos muito ao Mais Educação. Então a gente gostaria de receber mais apoio quanto a isso. Qualificação na nossa área, só isso. (Valquíria, monitora)

Os recursos que são mandados são muito pouco pra atender o programa. Essa questão de recurso é uma questão que seria um pouco mais elevada. Só o valor que vem para o programa é pouco, não atende toda a necessidade do programa. Algum material, como eu te disse, o MEC manda, mas outros nós temos que comprar, (Vicente, monitor)

Diante do exposto, infiro que para o grupo, há a perspectiva de que o Programa avance, pois traz em seu bojo o ideário da educação integral. Porém, a implantação bem sucedida da educação integral com a ampliação do tempo escolar está condicionada à participação na construção da proposta, em investimentos na formação dos professores e dos profissionais que atuam nas oficinas e, principalmente, em infraestrutura escolar.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Não sou esperançoso, disse certa vez, por pura teimosia, mas por exigência ontológica.”
(FREIRE, 1996, p. 64)*

Tendo em vista o objetivo inicial de conhecer as concepções de educação integral que direcionam a prática pedagógica de gestores, professores e monitores de uma escola pública a fim de descrevê-las e interpretá-las e, ainda, o de conhecer as experiências desse grupo em relação à implantação do Programa Mais Educação, considero que os mesmos foram atingidos, pois pude, além de ouvir aqueles que no dia a dia estão vivendo essa realidade, presenciar o Programa, olhar para ele a partir da minha perspectiva enquanto sujeito inseparável do objeto e posicionado dentro da escola que é o lugar em que ele acontece; senti-lo, descrevê-lo tal como é visto por mim e por seus agentes, sem retoques e além das aparências. Contudo, defino este trabalho como uma síntese provisória da realidade investigada que se modifica constantemente dado ao caráter histórico de seu objeto que é parte do ser humano.

Certamente, depois de percorrer todo esse caminho, de haver adentrado com olhar fenomenológico ao mundo da escola “Girassol”, este cenário não tem para mim o mesmo significado de antes. A escola “Girassol” não é mais apenas a escola pioneira na implantação de um programa de educação integral, possuidora de elementos importantes para elucidação de um fenômeno. Depois da pesquisa, esse lugar passou a ter outros sentidos, passou a significar para mim fonte de conhecimento, gratidão, afeto, lugar de conversas e descobertas, lugar de ver algumas invisibilidades que jamais eu poderia ver não me tivesse sido permitida essa aproximação.

O percurso histórico, trilhado na primeira parte deste trabalho, forneceu elementos importantes para a contextualização do fenômeno e compreensão das raízes do debate da educação integral. Não há dúvidas de que o pensamento deweyano no movimento escolanovista contribuiu significativamente para a formulação de novos rumos para a educação no sentido de sua integralidade. Também o ideário de Anísio Teixeira como precursor do movimento da Escola Nova no Brasil, e expoente na defesa da educação pública de qualidade para todos, apontou para a necessidade de se repensar educação das escolas brasileiras no sentido de garantir aos alunos das classes populares o acesso à educação integral. O conceito de educação integral defendido por ele, por Darcy Ribeiro e Paulo Freire e os estudos de Guará, Miguel Arroyo e Rafael Yus, que formaram a base conceitual desse estudo, complementaram-se uns aos outros e contribuíram para a reflexão sobre o tema.

As diversas experiências inconclusas de educação integral desenvolvidas no Brasil, abordadas no segundo capítulo, mostraram a falta de continuidade de projetos educacionais pelo fato de estes terem seus investimentos mais dependentes de posicionamentos partidários do que políticos. Em muitos casos a escola em turnos retornou, configurando ser de praxe no cenário brasileiro a descontinuidade de políticas educacionais. Infelizmente, esse fato acaba refletindo nos resultados dos estudantes e na baixa qualidade da educação.

Os fundamentos e organização do Programa Mais Educação apresentados desde sua instituição em 2007 em nível nacional, até a atualidade, percorrendo a esfera estadual e municipal (Sinop-MT), possibilitou constatar que o aspecto intersetorial deste Programa, atrelado ao princípio de sustentabilidade e, ainda, seu caráter aberto, são características de uma ampla política educacional que, para haver continuidade e realizar as mudanças a curto, médio e longo prazos a que se propõe, exige maior envolvimento e participação de toda sociedade. É um convite à escola, à família, à comunidade e ao poder público para a corresponsabilidade para com a educação.

O resultado da pesquisa mostrou diferentes pontos de vista que expressam concepções de educação integral bastante diversas.

É de consenso entre os entrevistados que o conceito de educação integral passa pela ampliação do tempo escolar sem, contudo, uma definição da quantidade desse tempo. Mas, para alguns, essa ampliação do tempo escolar tem uma condição: ofertar atividades diversificadas e prazerosas no contraturno. Esse ponto de vista, no entanto, não exigiu uma proposta pedagógica em que se observasse uma permeabilidade entre as áreas do conhecimento, mas uma diversidade de atividades com o objetivo de tornar o ensino menos

rotineiro e mais prazeroso. Também foi citada a ampliação de tempo e espaço (fora da sala de aula, mas dentro do pátio escolar) com a acoplagem de aulas práticas ao ensino tradicional. Houve quem afirmasse que educação integral é trabalhar todas as áreas do conhecimento de forma interdisciplinar, formando o aluno para a vida em sociedade, em uma superação do dualismo corpo-mente. Educação integral foi definida como contribuição à proteção da criança em relação ao uso de drogas, violência e injustiça social. Outros pontos de vista expressaram que educar integralmente consiste em trabalhar o desenvolvimento da pessoa como um todo, que é melhoria de vida para o aluno; conhecimento, socialização e total apoio escolar e, mesmo não admitindo que essa seja a responsabilidade da escola, a educação integral foi definida como sendo a junção da educação informal e educação formal no âmbito escolar.

A grande diversidade de concepções, que era algo já esperado, possibilita o enriquecimento de um amplo debate sobre educação integral, que como exposto pelos participantes, não tem ocorrido no interior da escola com todos os agentes. Embora algumas dessas concepções se aproximem das de diversos autores já mencionados, os participantes não se autodeclararam filiados a determinada linha pedagógica. Posicionaram-se baseados em opiniões, no senso comum. Por isso, precisam ser valorizadas no sentido de servirem de ponto de partida para o debate, ampliação e aprofundamento de tal conhecimento.

A observação participativa e a oitiva dos depoimentos me levaram a constatar que a disseminação da proposta do Programa Mais Educação entre os gestores escolares e diversos setores da municipalidade, por parte do poder público local, não foram suficientes para a criação de uma consciência de cooperação nem no interior da escola, nem na comunidade de que esta faz parte. No conjunto das ações verifica-se uma fragmentação da corporificação formada pelas instâncias: prefeitura, escola, demais secretarias, sociedade organizada e comunidade em geral. Os pressupostos filosóficos que fundamentam o Programa não são amplamente conhecidos e, conseqüentemente, não constituem uma direção a seguir.

Os próprios professores admitem possuir pouco conhecimento dos fundamentos do Programa, ou seja, tem-se trabalhado com algo que não se conhece. Muitos não veem as atividades físicas e culturais propostas nas oficinas como contributivas para o desenvolvimento multidimensional do aluno, mas como um atrativo para que estes frequentem as aulas de Letramento e Matemática tão necessárias para sua formação.

As experiências vividas pelo grupo durante a implantação do Programa Mais Educação revelaram que houve uma frustração de expectativas em relação ao Programa;

resistência inicial por parte de professores e funcionários, e um sentimento de agregamento e não de pertencimento do Programa à escola. O Programa foi comparado a um parente inoportuno e a um presente identificado ludicamente como um “Playstation”. Esse sentimento de receber algo pronto, para somente executar, seguindo um roteiro pré-estabelecido por outrem, ficou evidente em vários depoimentos e precisa ser desmitificado para que o Programa “levante voo” nessa comunidade.

O fato de os alunos darem mais importância e preferirem as atividades do Programa às do ensino regular e a indignação da professora em relação a isso, mostra a necessidade de uma urgente revisão das atividades desenvolvidas no interior da escola como bem defendia Anísio Teixeira.

A falta de conhecimento e de apropriação da proposta põe em risco sua eficácia e abre espaço para que o aluno seja, mais uma vez, responsabilizado pelo fracasso escolar, no sentido de que lhe foi dada uma grande oportunidade e este não soube aproveitá-la.

Em se tratando de proteção à criança, há depoimentos que elegem a educação integral e o território escolar como panaceia. É possível que a falta de políticas públicas de inclusão social, faça com que os adolescentes, os quais se referem os entrevistados, não encontrem, fora desse território “blindado”, alternativas de atuação significativa, restando-lhe a ociosidade ou exposição à criminalidade.

A estrutura física aquém da necessária para comportar todos os alunos da instituição de forma adequada somada a pouca ou nenhuma possibilidade de utilização de espaços fora do ambiente escolar, seja por dificuldade de diálogo e negociação, por escassez financeira ou inviabilidade de segurança, não permitem a visualização de um futuro de ampliação de atendimento do Programa, ou a consolidação de uma política de educação integral, mas a da estagnação de um projeto.

Ficou evidente também que os recursos destinados ao Programa são insuficientes para realizar as adequações necessárias, adquirir materiais, promover aulas-passeio e principalmente no tocante ao ressarcimento das despesas com monitores, que precisam ser mais valorizados.

Importa lembrar que Guará (2009) afirma que uma proposta de educação integral na perspectiva da interlocução com a comunidade somente se sustentará onde a relação entre comunidade, direção, professores, monitores e poder público for uma relação coesa, caso contrário a iniciativa esmorece. No caso da escola em estudo, percebi que não há essa coesão. Por isso, penso que seja necessário um profundo trabalho de debate e estudos para que sejam

semeadas novas ideias e que estas germinem em forma de um pensamento democrático e participativo entre o grupo. Sem essa visão, nem mesmo o aumento dos recursos ou os trinta por cento de acréscimo no fator de ponderação, previstos para educação integral na verba do FUNDEB, serão suficientes para determinar a sustentabilidade do Programa.

Diante das necessidades evidenciadas pela pesquisa, faz-se necessário, além da ampliação de investimentos, o estabelecimento de parcerias coesas entre escola, prefeitura e comunidade para o desenvolvimento de um projeto de formação continuada de professores, monitores, equipes de apoio e comunidade das escolas que desenvolvem o Programa Mais Educação (e daquelas que almejam desenvolvê-lo), em que cada envolvido sintam-se sujeito da proposta, com a possibilidade de refletir sobre os problemas que lhes são pertinentes e interferir no destino do lugar em que vivem, opinar nas políticas públicas, participar ativamente dos movimentos em prol da melhoria das condições de educação e de vida.

Esta pesquisa também suscitou curiosidade em relação a temas importantes que não foram aqui discutidos em profundidade por não consistirem, neste momento, o foco de investigação, mas que provocam inquietações. A perspectiva dos alunos e dos pais em relação ao Programa, a questão da coexistência de diferentes saberes no interior da escola e de diferentes representações do papel de cada pessoa em uma ação educativa que se propõe integral, a questão do currículo escolar e os desafios da prática interdisciplinar na escola que opta por uma educação integral em tempo integral, a questão da qualificação profissional e o sentido da formação para as pessoas que atuam como monitores no Programa Mais Educação e as relações interpessoais geradas no interior da escola por conta da implantação do Programa, são alguns exemplos de lacunas geradas durante esta pesquisa que constituem ricas possibilidades de investigação.

Por isso, concordando com os autores que fundamentaram este trabalho em relação à interminável busca pelo conhecimento do mundo e sobre a situação de inacabamento da pessoa, acredito que novas pesquisas possam advir deste estudo, tendo em vista o aprofundamento das discussões e a possibilidade de uma contribuição ainda maior para o aprimoramento do Programa Mais Educação e um melhor direcionamento das ações educativas, sobretudo na rede pública de ensino.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.

ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ, **Bairro Escola passo-a-passo**. MEC/ UNICEF/ Prefeitura Belo Horizonte / Prefeitura Nova Iguaçu, 2007.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da educação**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1986.

ARROYO, Miguel Gonzales. **O direito ao tempo de escola**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, nº 65, p. 3-10, maio 1988. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/706.pdf> Acesso em 14-05-2012.

_____. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline, et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

AZZAN Jr, Celso. **Antropologia e hermenêutica. Explicação e compreensão nas antropologias de Lévi-Strauss e Geertz**. Dissertação de Mestrado, Campinas: Unicamp, 1991. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000034940&opt=1> > Acesso em 23/01/2013.

BARROS NETA, Maria da Anunciação Pinheiro, O saber como instrumento de libertação na educação integral: transcendendo espaços e tempos. In: BARROS NETA, Maria da Anunciação Pinheiro; PASSOS, Luiz Augusto; CÉZAR, Neura. (Orgs.) **Artífice de um novo mundo: educação integral em Mato Grosso**. Cuiabá: Edufimt, 2011.

BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petópolis: Vozes, 2003

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani, Sobre a Fenomenologia. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha. (Orgs.) **Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. 2. ed. Piracicaba: Unimep, 1997.

_____. Aspectos da pesquisa qualitativa efetuada em uma abordagem fenomenológica. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. (Org.) **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011.

BOMENY, Helena. A escola no Brasil de Darcy Ribeiro. **Em Aberto**, Brasília, INEP, v. 22, n. 80, p. 109-120, abr. 2009.

BOTO, Carlota. **A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa**. São Paulo: Unesp, 1996.

_____. Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 84, p. 735-762, set. 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O outro ao meu lado: algumas ideias de tempos remotos e atuais para pensar a partilha do saber e a educação de hoje. In: MOLL, Jaqueline. et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.** Porto Alegre, Penso. 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 2010. Disponível em: http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/COM1988.pdf Acesso em: 10/05/2012.

_____. **Decreto nº 1.056 de 11 de fevereiro de 1994.** Regulamenta a Lei 8.642, de 31 de março de 1993 e estabelece as formas de atuação dos órgãos do poder executivo para execução do PRONAICA. Brasília: Presidência da República, Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D1056.htm Acesso em: 10/05/2012.

_____. **Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília: Presidência da República, 2007a Disponível em: <http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=5&data=25/04/2007> Acesso em 25/07/2010.

_____. **Decreto nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010.** Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília: Presidência da República, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm Acesso em 15/05/1012

_____. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do adolescente. Brasília: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm Acesso em 15/05/2012

_____. **Lei nº 8.642 de 31 de março de 1993.** Dispõe sobre a instituição do Programa Nacional de Atenção Integral a Criança e ao Adolescente – PRONAICA. Brasília: Senado Federal. Disponível em: www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=116860&norma=139099 Acesso em: 10/05/2012.

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 2ª ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2001.

_____. **Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2011.** Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília: Presidência da República. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm Acesso em: 25/08/2011.

_____. **Portaria Normativa Interministerial nº17, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União, Brasília, 26 abr. 2007b.

_____. **Portaria Normativa Interministerial nº19, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União, Brasília, 26 abr. 2007c.

CABEZUDO, Alicia. **Cidade Educadora: uma proposta para os governos locais.** In: GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia. (Orgs.) **Cidade Educadora: princípios e experiências.** São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2004.

CAPALBO, Creusa. A fenomenologia e as ciências humanas. **Âmbito Cultural**, 1987. Disponível em: www.filoinfo.bem-vindo.net/filosofia/modules/articles/article.php?id=14 Acesso em 23/01/2013.

CARLINI, Herb. A construção dos centros integrados em Americana e Santa Bárbara D'Oeste (SP), In: MOLL, Jaqueline, et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

CARMO, Paulo Sergio do. **Merleau-Ponty: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2000.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

CAVALIERE, Ana Maria Villela; COELHO, Lígia Marta Coimbra da Costa. **Para onde caminham os CIEPs?** Uma análise após 15 anos. Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas, n. 119, p.147-174, Campinas: Autores Associados, jul. 2003.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 13 ed. São Paulo: Ática, 2009.

COELHO, Lígia Marta Coimbra da Costa. **Apenas o professor pode atuar na educação integral?** Revista Pátio, ano XIII, n. 51. Ago/out, 2009.

COELHO, Lígia Marta Coimbra da Costa; PORTILHO, Danielle Barbosa. Educação integral, tempo e políticas públicas: reflexões sobre concepções e práticas. In: COELHO, Lígia Marta Coimbra da Costa (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis: DP et Alü; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

CUIABÁ (MT) - Secretaria Municipal de Educação. DOMINGUES, Julieta dos Santos Ribeiro Nunes; LUZARDO, Rosa Maria Araújo (Org.). **Programa de educação integral Educa Mais: uma proposta para a rede municipal de ensino**. Cuiabá: Central de Textos, 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil, **Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais**, 3 ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1986.

DELORS, Jaques, et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 7 ed. São Paulo: Cortez, Brasília: UNESCO, 2012.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. 2 ed. São Paulo, Cortez. 1995.

CUNHA, Marcus Vinícius da. Apresentação e comentários, In: DEWEY, John. **Democracia e educação: capítulos essenciais**; Tradução Roberto Cavallari Filho. São Paulo: Ática, 2007.

CURITIBA, **Diretrizes curriculares para a educação municipal de Curitiba**. 2 ed. v 4. 2006. Disponível em: <http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/downloads/arquivos/3011/download3011.pdf> Acesso em 22-06-2012.

DEWEY, John. **Vida e educação**. 5 ed. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1965.

_____. **Como pensamos**. 3 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

FARIA, Lia. **CIEP: a utopia possível**, São Paulo: Livros do Tatu, 1991.

FERRETTI, Celso João. **Só a educação salva: o Projeto Minha Gente e a política educacional brasileira**. Em Aberto, Brasília, INEP, v.10, n. 50/51, p. 65-73, abr/set. 1991.

FINI, Lucila Diehl Tolaine. A situacionalidade de Psicologia Educacional – Adolescência nos cursos de licenciatura da Unicamp; In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. 2 ed. Piracicaba: UNIMEP, 1997, p. 51-60.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2005a.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 16 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005b.

_____. **Política e educação**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia. (Orgs.). **Cidade Educadora: princípios e experiências**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2004.

GADOTTI, **História das ideias pedagógicas**. 8 ed. São Paulo: Ática, 1999.

GERMANI, Bernadete. **Educação de tempo integral: passado e presente na rede municipal de Curitiba, 2006**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade do Paraná (PUC-PR), Curitiba, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2009

GOMES, Candido Alberto. **Darcy Ribeiro**, Coleção Educadores. MEC. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.

GOMES, Candido Alberto; DINI, Renzo. **Os Centros de Educação Integral do município de Curitiba**. Brasília INEP, Série Inovações, v. 5. 1994.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. Em Aberto, Brasília, INEP, v.22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009.

_____. **É imprescindível educar integralmente**. Cadernos CENPEC, n. 2, p. 15-24, 2006.

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

HORTA, Carlos Roberto. Tecnologia social: um conceito em construção. **Revista Diversa**, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Ano 5. n. 10, Out/ 2006. Disponível em < <https://www.ufmg.br/di-ver-sa/10/ar-ti-go6.html> > Acesso em 23/01/2013.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LOURENÇO FILHO, M B. Prefácio. In: DEWEY, John. **Vida e educação**. 5 ed. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1965.

_____. **Introdução ao estudo da escola nova: bases sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea**. 13 ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1978.

LOCKE, John. **Carta acerca da tolerância**. Tradução de Anoar Aiex, Coleção Os Pensadores, vol. XVIII, São Paulo: Abril Cultural, 1973.

LIMA, Sueli de. Apenas o professor pode atuar na educação integral? **Revista Pátio**, ano XIII. n. 51, ago/out, 2009.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANIFESTO dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959). Coleção Educadores. MEC. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.

MANUAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL para obtenção de apoio financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, 2009. Disponível em <http://www.fn-de.gov.br/index.php/ddne-legislacao> acesso em 14/10/2011.

MANUAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL para obtenção de apoio financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, 2010.

MANUAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL para obtenção de apoio financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, 2011. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16701&Itemid=1114 acesso em 14/10/2011.

MARTINS, Joel. BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. 5 ed. São Paulo: Centauro, 2005.

MATTHEWS, Eric. **Compreender Merleau-Ponty**. Tradução de Marcus Penchel. Petrópolis: Vozes, 2010.

MEC. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. Brasília. SETEC, 2012. Disponível em: <http://pronatec.mec.gov.br/cnct/index.php> > Acesso em 15/12/2012.

_____. **Gestão intersetorial no território.** Brasília. SECAD, 2009a.

_____. **Manual operacional de educação integral.** Brasília: Diretoria de Currículos e Educação Integral (DCEI), 2012.

_____. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas.** Governo Federal, Brasília, 2007.

_____. **Portaria Normativa n.º 20, de 06/10/2011.** Institui Grupo de Trabalho para definição de orientações e diretrizes para a construção, reforma, ampliação e adaptações de escolas de tempo integral. Disponível em: <http://www.abmes.org.br/abmes/public/arquivos/legislacoes/Port-Normativa-020-2011-10-06.pdf> > Acesso em: 15/12/2012.

_____. **Programa Mais Educação passo-a-passo.** Brasília: SEB, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16727&Itemid=1119> Acesso em 03/04/2012.

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

_____. **Texto referência para o debate nacional.** Brasília: SECAD, 2009c.

MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa social e ação pedagógica:** conceitos métodos e práticas. São Paulo: Loyola, 2002.

MELO, José Pereira de; DIAS, João Carlos Neves de Souza e Nunes. Fundamentos do Programa Segundo Tempo: entrelaçamentos do esporte, do desenvolvimento humano da cultura e da educação. In: OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de; PERIM, Gianna Lepre. (Orgs.). **Fundamentos pedagógicos do Programa Segundo Tempo:** da reflexão à prática. Maringá: UEM, 2009.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Conversas - 1948.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Fenomenologia da Percepção.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MOLL, Jaqueline, et al. **Caminhos da educação integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOREIRA, Carlos Eduardo. Emancipação (verbete) In: STRECK, D. R.; REDIN, E. ZITKOSKI J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**, 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MOUNIER, Emmanuel. **O personalismo.** Tradução de Vinicius Eduardo Alves, São Paulo: Centauro, 2004.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**, Coleção Educadores. MEC. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.

_____. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXI, n 73, dez. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4203.pdf>> Acesso em 25/03/2011

PASSOS, Luiz Augusto. A (In)explicável invisibilidade das mulheres na filosofia ocidental. In: **Os caminhos do “Pensar” para quem quer transformação: Fundamentos de Filosofia**. Programa de Formação da CNTE – Eixo II: Formação de Dirigente Sindicais. Rio Janeiro: Esforce/EdUFMT, 2009.

_____. Fenomenologia (verbete) In: STRECK, D. R.; REDIN, E. ZITKOSKI J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**, 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PEGORER, Valter. **Os sonhos do povo: a escalada de um padre que casou e tornou-se prefeito três vezes: inspiração para gestores públicos e líderes comunitários na realização dos sonhos das pessoas**. São Paulo: Textonovo, 2010.

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, Prefeitura de Sinop-MT, 2008.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Projeto de Lei 8035/2010. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/12514/mec-divulga-plano-nacional-de-educacao-2011-2020>. Acesso em: 15/12/2012.

PLATÃO, A **República**, São Paulo: Marin Claret, 2002.

PROPOSTA PEDAGÓGICA da Escola pesquisada, 2011.

REZENDE, Antonio Muniz. **Concepção fenomenológica da educação**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1990.

RIBEIRO, Darcy. **Carta’**: Senador Darcy Ribeiro. Brasília: Senado Federal, 2002.

_____. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

_____. **Testemunho**. Apicuri, 2009.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

SANT’ANNA, Rejane. Projeto alunos residentes: uma alternativa para a inclusão social através da formação socioeducativa nos CIEPs do Rio de Janeiro. In: MOLL, Jaqueline, [et al], **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SCHAFF, Adam. **História e verdade**. Tradução: Maria Paula Duarte. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

SILVA, Cláudio Aparecido. O arranjo educativo local: a experiência de Apucarana (PR) In: MOLL, Jaqueline, et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

SILVA, Maria Antônia Goulart da. Diretrizes conceituais e metodológicas do Programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu (RJ) In: MOLL, Jaqueline, et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

SOBRINHO, José Amaral. PARENTE, Marta Maria de Alencar **Caic: solução ou problema?**, Textos para discussão n 363. IPEA, Brasília, 1995. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/pub/td/1995/td_0363.pdf Acesso em 20/01/2012.

TEIXEIRA, Anísio. **A educação e a crise brasileira**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

_____. A pedagogia de Dewey. In: DEWEY, John. **Vida e educação**. 5 ed. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1965.

_____. **Educação é um direito**. 4 ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

_____. **Educação não é privilégio**. 7 ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007a.

_____. **Educação para a democracia: introdução à administração educacional**. Rio de Janeiro: URFJ, 2007c.

_____. **Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola**. Rio de Janeiro: URFJ, 2007b.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1994.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

XAVIER, Libania. Antropólogo, reitor, ministro e exilado. Educadores Brasileiros. **Revista Educação**, ed. especial, São Paulo: Segmento, 2011.

YUS, Rafael. **Educação integral: uma educação holística para o século XXI**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ANEXOS

ANEXO A - Tópico-guia para entrevista semiestruturada

1) Professores

- I. Identificação
 - a) Narrativa sobre seu trabalho na escola; série em que atua, disciplinas, tempo de trabalho na educação e na escola, sua formação etc.
- II. Experiência em relação à implantação do Programa Mais Educação:
 - a) Narrativa sobre a implantação do Programa Mais Educação na Escola, mudanças ocorridas ou não;
 - b) Integração das atividades do Programa com o currículo escolar: facilidades e dificuldades;
 - c) Entrelaçamento dos saberes comunitários com os saberes escolares;
 - d) Grau de importância que atribui ao trabalho dos monitores;
 - e) Grau de conhecimento dos fundamentos do Programa;
 - f) Ideias positivas ou negativas a respeito do Programa;
 - g) O que mudaria no Programa Mais Educação;
- III. Concepção de educação integral;

2) Monitores

- I. Identificação
 - a) Narrativa sobre seu trabalho na escola; sua formação; oficina; o que trabalha com os alunos, quantas vezes por semana etc.
- II. Experiência em relação ao Programa Mais Educação:
 - a) Motivos que o (a) levaram a trabalhar no Programa;
 - b) Participação (aceitação) dos alunos;
 - c) Grau de importância que atribui à sua oficina desenvolvida;
 - d) Grau de importância que o monitor atribui a si no contexto do Programa;
 - e) Contribuição de sua oficina na integração das atividades do Programa com o currículo escolar: facilidades e dificuldades;
 - f) Entrelaçamento dos saberes comunitários com os saberes escolares;
 - g) Grau de conhecimento dos fundamentos do Programa;
 - h) Ideias positivas ou negativas a respeito do Programa;
 - i) O que mudaria no Programa Mais Educação;
- III. Concepção de educação integral;

3) Professora Comunitária

- I. Identificação

- a) Narrativa sobre seu trabalho; sua função na escola e no Programa; sua formação etc.
- II. Experiência em relação ao Programa Mais Educação:
 - a) Grau de articulação com a comunidade;
 - b) Grau de importância de sua função articuladora;
 - c) Integração das atividades do Programa com o currículo escolar: facilidades e dificuldades;
 - d) Entrelaçamento dos saberes comunitários com os saberes escolares;
 - e) Grau de conhecimento dos fundamentos do Programa;
 - f) Ideias positivas ou negativas a respeito do Programa;
 - g) O que mudaria no Programa Mais Educação;
- III. Concepção de educação integral;

4) Diretor e Coordenador Pedagógico

- I. Identificação
 - a) Narrativa sobre seu trabalho; sua função na escola e no Programa; sua formação etc.
- II. Experiência em relação ao Programa Mais Educação:
 - a) Narrativa sobre a implantação do Programa Mais Educação na Escola, mudanças ocorridas ou não;
 - b) Grau de articulação com a comunidade;
 - c) Integração das atividades do Programa com o currículo escolar: facilidades e dificuldades;
 - d) Entrelaçamento dos saberes comunitários com os saberes escolares;
 - e) Grau de conhecimento dos fundamentos do Programa;
 - f) Ideias positivas ou negativas a respeito do Programa;
 - g) O que mudaria no Programa Mais Educação;
- III. Concepção de educação integral;

ANEXO B – MODELO DE QUADRO DE ANÁLISE IDEOGRÁFICA

Concepções de educação integral

Sujeito	Discurso do Sujeito	Unidades de Significado	Discurso Articulado
EP1	Bom o nome já diz: integral. Se é integral então é o dia todo. A gente sempre vê nos filmes, os alunos, nos Estados Unidos os alunos entrando lá sete e meia da manhã e saindo três e meia da tarde começa de manhã vai até a tarde e lá funciona por um bom tempo.	1. Se é integral então é o dia todo. (I-EP1-1)	Educação integral significa o aluno estudar o dia todo, pois o próprio termo “integral” o define como tal.
EP2	De uma maneira simples e direta, educação integral poderia dizer que é estudar o dia inteiro. Só que isso tem que ser mesclado essas atividades, porque considerar que o aluno vai vir de manhã pra sala de aula e a tarde ele volta pra sala de aula do mesmo jeito, nem um adulto suporta isso. Então a educação integral precisa ter o currículo regular em um período e no período oposto o aluno ter um currículo diferenciado com atividades físicas pra ele extravasar as suas energias e com isso, é claro, ter um desempenho um senso de responsabilidade e contribuir com o currículo regular.	1. Educação integral poderia dizer que é estudar o dia inteiro. (I-EP2-1) 2. Educação integral precisa ter o currículo regular em um período e no período oposto o aluno ter um currículo diferenciado e contribuir com o currículo regular. (I-EP2-2)	Educação integral significa o aluno estudar o dia todo com atividades mescladas. A escola de educação integral precisa ter um currículo principal com atividades teóricas em um período e, no outro, um currículo diferenciado com a prevalência de atividades físicas.
D1	É o atendimento dos alunos nos dois períodos, vespertino e matutino. [...] Não só leitura escrita, matemática, mas também ensinar pra vida: as tecnologias, aula de informática, e tudo. [...] Igual é na creche, vir de manhã e ir embora só à tarde.	1. Atendimento dos alunos nos dois períodos, vespertino e matutino tal como é na creche. (I-D1-1) 2. Não só leitura escrita, matemática, mas também ensinar pra vida: as tecnologias, aula de informática, e tudo. (I-D1-2)	Educação integral significa o aluno estudar o dia todo. Além dos conteúdos de leitura, escrita e matemática, ensinar coisas úteis para uma vida melhor, como o uso das tecnologias.
D2	É estar o dia todo na escola com atividades o dia todo. Se está alfabetizando num momento, no outro tem que ser uma coisa a parte que contribua. Se a criança está com dificuldade no aprendizado então tem que vir de encontro com essa necessidade dele e também aproveitando pra que ela tenha um período de lazer. Porque todos os dias é maçante. Doze horas, oito horas que seja, só de estudo, estudo, estudo, a criança não tem avanço, porque ela precisa do brincar, ela precisa do descansar, ela precisa de um pouquinho de cada disso. [...] Bom, a princípio, a educação integral deveria vir de manhã e ir embora à noite, à tarde.	1. É estar o dia todo na escola com atividades o dia todo. (I-D2-1) 2. Se está alfabetizando num momento, no outro tem que ser uma coisa a parte que contribua. Oito horas que seja, só de estudo, a criança não tem avanço, porque ela precisa do brincar, do descansar, de um pouquinho de cada disso. (I-D2-2)	Educação integral significa o aluno estar o dia todo na escola realizando atividades que contribuam umas com as outras. O lazer e o descanso alternados com as atividades educativas são vistos como essenciais para que a criança possa avançar.

ANEXO C – MODELO DE QUADRO DE ANÁLISE NOMOTÉTICA

Experiências vividas na implantação do Programa Mais Educação.

Código	Confluências Temáticas
(A)	Receptividade da proposta pelos professores, funcionários e alunos;
(B)	Estrutura física da escola/ investimentos
(C)	Questões operacionais
(D)	Organização das oficinas, conexão com o currículo escolar e metodologia de ensino;
(E)	(In)formação sobre o Programa
(F)	Qualificação de pessoal
(G)	Relacionamento interpessoal
(H)	Relação escola/ comunidade
(I)	Financiamento
(J)	Mudanças observadas na escola/alunos

	Asserções dos Sujeitos	Confluências Temáticas									
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
1.	Já tinha um bom tempo que falavam que ia implantar o Programa. Quando a gente ouvia falar do Mais Educação, eram as melhores notícias possíveis. A gente olhava com ótimos olhos. (II-EP1-1)	X				X					
2.	Uma coisa que eu não achei muito legal no começo é a estrutura. (II-EP1-2)		X								
3.	Os alunos, vindo num outro período, ficaram bem mais participativos. Eles ficando mais tempo na escola, fazendo mais coisas, fez com que nós também fizéssemos mais coisas. (II-EP1-3)										X
4.	Agora já está mais organizado. Não é aquela agitação de transtorno, é uma agitação gostosa. (II-EP1-4)										X
5.	Em princípio, quase todo mundo na escola, não via com muito bons olhos o Mais Educação. Eu acho que é por causa da estrutura. (II-EP1-5)	X	X								
6.	Antes disso batia o sinal e cada um sabia sua sala. Cada um ia pra sua sala e... “belezinha”. Agora não agora tem muito mais agitação. (II-EP1-6)										X
7.	Nós nunca tivemos problemas com monitores. (II-EP1-7)			X							
8.	Tem aqui o espaço do bairro, que tem a quadra tem o campinho ali, só que fica um pouco longe. Levá-los pra lá é até meio perigoso. (II-EP1-11) Onde tem criança você tem que ter oito olhos. Essa questão de espaço com a comunidade é complicado. Sobra só a escola mesmo. (II-EP1-8)		X							X	
9.	As oficinas de Letramento e Matemática, nós procuramos deixar que atendam o que os alunos precisam em sala de aula. (II-EP1-9)				X						
10.	A gente prioriza a alfabetização no Mais Educação. (II-EP1-10)				X						
11.	Eu acho que li menos do que deveria. Porque é meio corrido, mas eu li um pouco sobre ele. (II-EP1-11)					X					
12.	Letramento e matemática é óbvio, ajuda muito os alunos na sala de aula. Você tem que ter. As outras oficinas a gente leva em conta a questão de monitores e espaço. (II-EP1-17)					X					
13.	Se fosse “o bam, bam, bam”, “o cara que manda” iria primeiro fazer espaço físico nas escolas. (II-EP1-13)		X								
14.	A prefeitura aqui, eles tentam. Até agora essa questão das tendas que eles estão querendo construir aqui fora, mas eu não gosto desse tipo de medida paliativa. (II-EP1-24)		X								
15.	Parecia que o Mais Educação não era da escola. Parecia uma coisa agregada. (II-EP1-23) Hoje ele já é da escola, o que não era no começo. Hoje as pessoas aceitam mais. Hoje já vê com bons olhos. (II-EP1-15)	X									X
16.	No começo houve muita resistência por parte de praticamente todos, e eu posso crer que eu fui um deles. (II-EP2-1)	X									