



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**RITA CONCEIÇÃO DIAS LIMA SAMPAIO**

**MODELOS E CONCEPÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS DO PROGRAMA  
DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DO MEC: ESTUDO DE CAMPO EM DUAS ES-  
COLAS BAIANAS**

Salvador

2016

**RITA CONCEIÇÃO DIAS LIMA SAMPAIO**

**MODELOS E CONCEPÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS DO PROGRAMA  
DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DO MEC: ESTUDO DE CAMPO EM DUAS ES-  
COLAS BAIANAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha: Política e Gestão da Educação.

Orientador: Professor Doutor José Wellington Marinho de Aragão

Salvador  
2016

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Sampaio, Rita Conceição Dias Lima.

Modelos e concepções teórico-práticas do Programa de Educação Integral do MEC : estudo de campo em duas escolas baianas / Rita Conceição Dias Lima Sampaio. – 2016.

206 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. José Wellington Marinho de Aragão.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia.  
Faculdade de Educação, Salvador, 2016.

1. Educação integral. 2. Política e educação. 3. Modelo de educação. I. Aragão, José Wellington Marinho de. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 370.112 - 23. ed.

**RITA CONCEIÇÃO DIAS LIMA SAMPAIO**

**MODELOS E CONCEPÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DO MEC: ESTUDO DE CAMPO EM DUAS ESCOLAS BAIANAS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 14 de abril de 2016.

José Wellington Marinho de Aragão – Orientador \_\_\_\_\_  
Doutor em Educação  
Universidade Federal da Bahia

Mary de Andrade Arapiraca – \_\_\_\_\_  
Doutora em Educação  
Universidade Federal da Bahia

Alessandra Santos de Assis – \_\_\_\_\_  
Doutora em Educação  
Universidade Federal da Bahia

Cleverson Suzart Silva – \_\_\_\_\_  
Doutor em Educação  
Universidade Federal da Bahia

## DEDICATÓRIA

Aos que para mim sonharam e me ensinaram a desejar.

Aos que comigo sonharam e me fizeram realizar.

Aos que um dia ainda irei, junto, sonhar, desejar e realizar.

## AGRADECIMENTOS

Gratidão: esta é a palavra que retrata o que sinto por todos que me fortaleceram para que chegasse até aqui.

Sou grata a Lúcia e Luiz Alberto pela vida que me deram, não apenas física, mas, principalmente, existencial.

Sou grata aos meus poucos e valorosos amigos – sem nomes e com amor pleno – por me desafiarem, compreenderem, encorajarem e principalmente desculparem nas falhas que cometi.

Sou grata aos que cruzaram meu caminho profissional e acadêmico, pelo que me ensinaram a ser e a não ser.

Sou grata, eternamente, aos que me acolheram em campo, abrindo suas portas e desvelando as suas realidades para que pudessem ser estudadas.

Sou grata ao Meu Mestre José Wellington por me fazer sentir como igual.

Sou grata ao Universo por ter me permitido ter o tempo interior, exterior e o desejo de fazer.

O opressor só se solidariza com os oprimidos quando o seu gesto deixa de ser um gesto piegas e sentimental, de caráter individual, e passa a ser um ato de amor àqueles. Quando, para ele, os oprimidos deixam de ser uma designação abstrata e passam a ser os homens concretos, injustiçados e roubados. Roubados na sua palavra, por isto no seu trabalho comprado, que significa a sua pessoa vendida. Só na plenitude deste ato de amar, na sua existencição, na sua práxis, se constitui a solidariedade verdadeira. Dizer que estes homens são pessoas e, como pessoas, são livres, e nada concretamente fazer para que esta afirmação se objective, é uma farsa.

Paulo Freire (1987, p. 20)

## RESUMO

Como é efetivamente realizado o Programa de educação integral no “chão das escolas”? Esta é a pergunta central deste trabalho, que apresenta o resultado do estudo de campo realizado em duas unidades escolares da Rede Pública Municipal de Camaçari – Bahia. Teoricamente e de acordo com o que é normatizado pelo MEC, podemos fazer leituras de homem, de mundo e de resultados para as práticas do Programa de Educação Integral e estas leituras podem ser distintas do que ocorre no cotidiano do chão das escolas. Este estudo visa descrever as práticas do dia-a-dia de duas unidades escolares onde ocorre o Programa de Educação Integral do MEC, comparar as ações entre si e com as concepções e normatizações definidas pelo MEC para a operacionalização do Programa de Educação Integral, verificando similaridades e diferenças existentes. Para tanto, foram feitas visitas de observação; entrevistas abertas com os principais atores do processo e a aplicação de questionários, buscando assim, dados para estruturar um perfil comparativo do fazer prático do Programa de Educação Integral do MEC. Os resultados obtidos através do estudo de campo realizado, mostram um quantitativo muito maior de diferenças do que de similaridades nas ações desenvolvidas pelas unidades escolares e um distanciamento entre o teorizado e normatizado nos manuais e diretrizes do MEC e a prática efetiva. Os depoimentos colhidos nas entrevistas, trazem histórias de dificuldades, falta de estrutura e concepções e representações da educação integral divergentes. A análise das informações obtidas na pesquisa realizada indica que as práticas da educação integral diferem por vários aspectos, infligindo para isso, não só as questões concretas e estruturais das UEs, mas também, as concepções pessoais e formas de ação de seus executores.

**PALAVRAS CHAVE:** Educação Integral. Modelos e concepções de educação. Políticas Públicas de educação. Programas de Educação do Governo Federal.



# SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA</b> .....	1
<b>2. OBJETO DE ESTUDO</b> .....	6
<b>3. PROBLEMA</b> .....	6
<b>4. OBJETIVOS</b> .....	6
4.1 Geral .....	6
4.2. Específicos .....	6
<b>5. METODOLOGIA</b> .....	7
<b>6. FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS</b> .....	13
6.1. Quadro descritivo - características norteadoras da educação integral contidas em documentos oficiais.....	19
6.2. A ideia da Educação Integral em Antonio Gramsci .....	23
6.3. A ideia da Educação Integral em Anísio Teixeira .....	36
6.4. A ideia da Educação Integral em Paulo Freire .....	48
<b>7. O TRABALHO EM CAMPO</b> .....	63
7.1. O objeto de estudo - ESCOLA I .....	65
7.2. O objeto de estudo - ESCOLA II.....	126
<b>8. COMPARATIVO DAS UEs E CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	187
8.1. Quadro comparativo das UEs .....	190
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	195

## 1. INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

A educação enquanto processo formador é inegavelmente atrelada a história e suas características de temporalidade. Entender seus personagens, atores e contextos, concepções teóricas e metodológicas e, inclusive, seus aspectos práticos e operacionais, nos aproxima das possibilidades de desvendar seus processos e resultados; e de nos fazer compreender as suas articulações e imbricamentos com a economia, a política, a organização social, cultura, comportamentos e com o poder.

A proposta conceitual e prática contidas no Programa de Educação Integral do Ministério de Educação, definem um processo formador contemplando todas as dimensões humanas, contextualizado no tempo e ao espaço dos educandos, transcendendo a formalidade curricular e o espaço escolar formal e, principalmente, abrindo novas perspectivas ao considerar o potencial dos indivíduos. E esta ideia me trouxe a esperança da transformação verdadeira, do desenvolvimento dos indivíduos e da construção de uma sociedade mais igualitária através da educação.

Restava-me então, saber como isto era efetivamente exercitado, visto que, conceitualmente, o disposto pelo Programa já atendia ao meu ideal de formação humana e de construção de mundo.

Por compreender que devemos contribuir para a melhoria da qualidade de vida de onde estamos e na intenção desta ação reverberar, escolhi realizar a pesquisa em duas unidades escolares do município onde resido, ambas tidas como referenciais na execução do Programa.

A educação formal, desde a sua origem teve práticas e processos que “[...] pretendiam ensinar aos senhores e aos seus cativos as melhores formas de obedecer e produzir [...]” (LUZ & SILVA, 2008, p. 14), contribuindo assim, estruturalmente, para o fortalecimento e manutenção das configurações econômicas, políticas e sociais vigentes em cada período.

Considerando o início da história da educação no período colonial, conforme dito por Ana Casemiro “[...] com a chegada dos primeiros jesuítas, junto com a expedição de Tomé de Souza, em 1549 [...]”(CASEMIRO, apud LUZ & SILVA, 2008, p. 17), vemos que deste período até os dias atuais, ocorreram mudanças na forma de conceber, gerir e de fazer da educação baiana e brasileira, instituindo-se novas for-

mas e processos para a formação dos discentes, em uma permanente procura por melhorias para as ações e para seus resultados.

Atualmente, em busca dessa qualificação nos processos e resultados da educação, temos propostas de Educação Integral - que doravante será indicada pelas iniciais EI - sendo implantadas em todo o País.

O Ministério da Educação, através das Secretarias de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e de Educação Básica (SEB), pretende disseminar a prática da EI para redes de ensino do país; e os estados e municípios, buscando aprimorar a qualidade da educação pública que oferecem, têm tido grande adesão a esta proposta.

O Governo Federal através do disposto no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), tem como meta a ampliação da jornada escolar e a organização curricular sob a égide da Educação Integral, com a jornada escolar de sete horas diárias que a caracteriza sendo implantada nas unidades escolares dos estados e municípios através do Programa Mais Educação, executado e coordenado através de parceria entre a Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC e as secretarias estaduais e municipais de educação.

O Programa Mais Educação que foi criado em 2007 pela Portaria Interministerial nº 17, tem como objetivo aumentar a oferta de ações educativas das escolas públicas através de atividades optativas, criando novas oportunidades em tempo e espaços educativos. O Programa Mais Educação é operacionalizado através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

O Programa de Educação Integral, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP e de acordo com os dados do Censo Escolar 2014, representava cerca de 4,4 milhões<sup>1</sup> das matrículas nas redes públicas de educação.

O Programa de EI do MEC tem como pressupostos básicos para sua realização a existência de infraestrutura, de Projeto Político Pedagógico - PPP e a formação de seus executores; as ações práticas desenvolvidas nas unidades escolares

---

<sup>1</sup>Fonte: <http://portal.inep.gov.br>

estaduais ou municipais que aderem ao Programa, configuram-se de acordo com estas condições, tendo a forma e a cor de cada escola.

Os modelos operativos que são desenvolvidos em cada unidade escolar, devem ser construídos conjuntamente pelos gestores, coordenadores pedagógicos, professores, alunos e através de pacto com as comunidades de seu entorno, que devem contribuir com opções que permitam a expansão dos tempos e dos espaços de formação.

A elaboração da política de educação integral pelo Governo Federal, presume a intersetorialidade de instâncias da gestão pública, conexão com a sociedade civil e interação dinâmica entre o conhecimento formal e a realidade local.

De acordo com o Portal Educação Integral do Ministério da Educação, o Programa de Educação Integral a ser desenvolvido nas unidades escolares que fizeram a adesão deve estar em conformidade “[...] com o projeto educativo em curso na escola [...]”<sup>2</sup> onde são “[...] escolhidas quatro atividades, no universo de possibilidades ofertadas. Uma destas atividades obrigatoriamente deve compor o macrocampo acompanhamento pedagógico. [...]”<sup>3</sup>.

Ainda nesta linha de orientação o texto do Portal enfatiza que,

O detalhamento de cada atividade em termos de ementa e de recursos didático-pedagógicos e financeiros previstos é publicado anualmente em manual específico relativo à Educação Integral, que acompanha a resolução do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do FNDE. O caderno Passo a Passo Mais Educação detalha de forma objetiva, dentre outras orientações, o público alvo do Programa, os profissionais responsáveis, o papel do professor comunitário/professor coordenador, os macrocampos e as atividades.<sup>4</sup>

O exercício de construção dessa forma de educar, por sua essência conceitual e identitária traz consigo a característica da diversidade de escopos de execução; e atributos básicos para as ações, conforme podemos ver no texto acima, já foram definidos e estão disponíveis no site do Ministério da Educação como referência para a implantação e execução de programas de educação integral.

Segundo Jaqueline Moll “[...] a escola compõe uma rede de espaços sociais (institucionais e não-institucionais) que constrói comportamentos, juízos de valor, saberes e formas de ser e estar no mundo [...]” (MOLL, 2007, p. 139), texto que ex-

<sup>2</sup> Fonte: <http://educacaointegral.mec.gov.br/>

<sup>3</sup> Fonte: <http://educacaointegral.mec.gov.br/>

<sup>4</sup>Fonte: <http://educacaointegral.mec.gov.br/component/content/article?id=9>

põe uma das características desta nova proposta de educar: a questão da transposição espacial, ou seja, a escola além muros.

Uma outra questão que podemos ressaltar, diz respeito ao tempo das atividades: educação integral não é sinônimo de educação em tempo integral.

A educação integral é da alçada do conteúdo, construída sob o prisma de uma visão de sujeito e de mundo e

[...] diz respeito aos processos socializadores e formadores amplos, envolvendo práticas que desenvolvem as múltiplas dimensões humanas — cognitiva, psicomotora, sócio afetiva, estética e ética — e incentivam a construção de projetos de vida. [...].<sup>5</sup>

A educação em tempo integral é da competência da forma, regida pela sistematização do tempo, concebendo a jornada estendida de atividades escolares, sem necessariamente incluir neste processo, atividades que contextualizem e construam um aprendizado significativo e que resultem em desenvolvimento pleno dos indivíduos. Ambas podem coexistir em um mesmo programa, convergindo; como também, podem operar de forma divergente, norteando ações educativas totalmente distintas em suas pretensões e resultados. Os documentos referenciais da educação integral trazem esta dimensão tempo quantidade-qualidade de forma explícita como podemos perceber através do trecho abaixo:

Nessa perspectiva, entende-se que o tempo qualificado é aquele que mescla atividades educativas diferenciadas e que, ao fazê-lo, contribui para a formação integral do aluno, para a superação da fragmentação e do estreitamento curricular e da lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos delimitados rigidamente. Nesse sentido, entende-se que a extensão do tempo – quantidade – deve ser acompanhada por uma intensidade do tempo – qualidade – nas atividades que constituem a jornada ampliada na instituição escolar.<sup>6</sup>

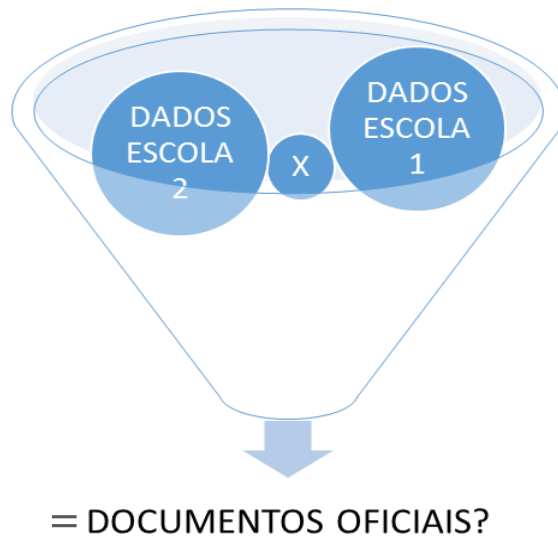
Então falamos de dois aspectos: tempo e espaço. Estas duas características e outras que estão definidas pelos documentos oficiais do Ministério, irão nortear a classificação e ordenação das informações obtidas neste trabalho de campo, visando demonstrar as similaridades e diferenças encontradas entre os elementos coletados nos modelos de operacionalização e nas concepções teórico-práticas de educação integral das unidades escolares pesquisadas, bem como, a existência de convergência ou divergência entre estes elementos coletados nos processos implantados e o que está disposto nos referidos documentos oficiais.

---

<sup>5</sup> Fonte: <http://educacaointegral.mec.gov.br/mais-educacao>

<sup>6</sup> Série Mais Educação - Educação Integral - TEXTO REFERÊNCIA PARA O DEBATE NACIONAL – p. 28

Representando graficamente a ideia deste trabalho temos a figura a seguir:



Para estruturar a compreensão e analisar as informações pesquisadas, o conteúdo deste trabalho contará com embasamento teórico constituído principalmente através de três autores expoentes na construção da ideia da educação integral, considerando que suas concepções geraram ou contribuíram para a estruturação do que temos hoje sendo institucionalizado como procedimento na educação pública integral.

A definição dos conceitos atualmente utilizados, parte essencial para empreender a análise e uma ampla descrição das unidades escolares que são objeto da pesquisa, também compõem o corpo desta pesquisa que tem como eixo central o estudo comparativo sobre os processos de educação integral implantados e operacionalizados nas unidades escolares observadas, suas possíveis paridades e diferenças entre si; e as convergências e divergências existentes em ambos processos com o que é disposto nos documentos oficiais.

As informações obtidas e sua análise, poderão ser relevantes para as próprias unidades escolares na busca da qualificação e da otimização de seus processos educativos e de gestão em educação integral, dentro da conformidade da proposta do Governo Federal, bem como, poderão trazer em seus resultados perspectivas para novos estudos e questionamentos referentes às propostas de implantação da política pública do Governo Federal relativa a educação integral para a Educação Básica, contribuindo desta forma para a apreciação e mérito dos processos de implantação do Programa de EI do MEC.

## **2. OBJETO DE ESTUDO**

Educação Integral

## **3. PROBLEMA**

Existem divergências entre a proposta conceitual e prática contida no Programa de Educação Integral do Ministério de Educação e a efetiva realização das ações na implantação e operacionalização do Programa no chão das escolas?

## **4. OBJETIVOS**

### **4.1 Geral**

Contribuir para qualificação e otimização de processos de implantação, execução e de gestão em educação integral, através de análise sobre os exercícios e compreensões teórico-práticas difundidos em unidades escolares da Rede Pública Baiana do Ensino Básico que efetivaram a implantação do Programa e realizam a educação integral.

### **4.2. Específicos**

1. Verificar as concepções teórico-práticas e as práticas de ação vinculadas à Educação Integral, existentes entre os gestores, coordenadores pedagógicos, professores e alunos das escolas atuantes;
2. Especificar as similaridades e diferenças existentes entre os dois processos de implantação pesquisados; e
3. Pontuar as convergências e divergências existentes entre os dois processos pesquisados e o que está disposto como referência para ações de EI, contido nos documentos oficiais do Ministério da Educação.

## 5. METODOLOGIA

Este estudo de campo foi realizado através de pesquisa exploratória de teor descritivo, que possibilitasse verificar e apresentar aspectos relativos às ações práticas e concepções teóricas dos sujeitos atores principais do processo da educação integral; e comparar as informações coletadas, com o que está disposto como referencial na documentação oficial do MEC referente a EI.

A estruturação e sistematização das informações, obtidas no estudo de campo, teve como finalidade tornar visível características dos processos relativos à implantação e operacionalização do Programa de Educação Integral das unidades escolares observadas, sob a ótica do “chão da escola”, da ação real e da compreensão dos atores sociais envolvidos - Gestores, Coordenadores Pedagógicos, Professores e Alunos - que em suas ações cotidianas, construíram o projeto e participam do processo operacional diário em suas unidades escolares e demonstrar a linearidade ou a descontinuidade destas ações cotidianas e reais, com os pressupostos determinados pelos documentos referenciais do Programa de Educação Integral do Ministério da Educação.

Para obtenção das informações foram pesquisadas 2 unidades escolares do Município de Camaçari onde já foi implantado o Programa de Educação Integral. Para realização do trabalho foram desenvolvidas entrevistas individuais abertas, com base em roteiro pré-elaborado, aplicados questionários fechados com questões objetivas relativas ao fazer EI e realizadas visitas de observação nas unidades escolares. Os procedimentos metodológicos questionário e entrevista foram utilizados com grupos de trabalho de cada unidade escolar. Os grupos de trabalho, guardando as especificidades de cada UE, tiveram a seguinte composição: 06 alunos regulares de anos escolares diferenciados, atualmente participantes ou que já tenham sido sujeitos representativos em processos de educação integral, 04 professores, 01 coordenador pedagógico e 01 integrante da equipe de gestão.

Para realização da pesquisa, as escolas foram denominadas de Unidade Escolar I e Unidade Escolar II. O Grupo I foi composto por indivíduos integrantes do corpo de gestão, coordenação pedagógica, docentes e discentes da Unidade Escolar I e o Grupo II foi composto por indivíduos integrantes do corpo de gestão, docente e discente da Unidade Escolar II.



Entendendo como processo, “ação obtida através da aplicação de normas e técnicas na busca de um determinado fim”<sup>7</sup>, este trabalho pretende demonstrar através da análise das informações coletadas por meio das entrevistas e questionários, as práticas e concepções teórico-práticas existentes sobre educação integral dos grupos pesquisados, bem como, descreve os processos de implantação que ocorreram nas referidas unidades escolares, assinalando suas similaridades, diferenças e pontuando as convergências e divergências encontradas entre as ações desenvolvidas nas unidades escolares e o disposto como referência norteadora para educação integral, que está contido nos documentos oficiais do Ministério da Educação.

Para concretização da pesquisa as etapas realizadas foram:

1. Pesquisa bibliográfica através de textos e documentos oficiais referentes a educação integral, divulgados no site do Ministério da Educação, para levantamento de características norteadoras da EI visando a classificação e análise das informações obtidas no estudo de campo
2. Pesquisa bibliográfica de teóricos e teorias convergentes com a Educação Integral, para contextualização do conceito e embasamento teórico
3. Elaboração do roteiro da entrevista individual e do questionário para a pesquisa
4. Contato inicial com as instituições através de e-mail e/ou telefone, para verificar a disponibilidade para realização das entrevistas e marcação da 1ª visita
5. Realização da visita inicial para apresentação do projeto, entrega da Carta Acordo Institucional e acordos quanto a realização da pesquisa com a indicação dos participantes
6. Levantamento do perfil dos participantes indicados pelas instituições, sendo:
  - a. idade, sexo, escolaridade/formação acadêmica e especializações, cargo, função e tempo de serviço na função – para professores, coordenadores pedagógicos e indivíduos participantes da gestão integrantes da Rede Pública Municipal

- b. idade, sexo, série letiva atual e tempo de filiação na escola – para alunos da Rede Pública Municipal
7. Construção da agenda de realização do trabalho
8. Elaboração do método de ordenação das informações obtidas de acordo com os critérios de classificação levantados na pesquisa bibliográfica do item 1
9. Elaboração de sistemática para tabulação das informações ordenadas e classificadas, visando agrupá-las para análise e compreensão
10. Elaboração, com base nos objetivos definidos pela pesquisa, do modelo de relatório analítico a ser utilizado para apresentar os resultados das tabulações
11. Realização das visitas de observação, das entrevistas individuais e da aplicação dos questionários com os grupos de trabalho das unidades escolares da Rede Municipal de acordo com a agenda de trabalho acordada
12. Ordenação e classificação das informações obtidas de acordo com o método e critérios conforme definido no ponto 8
13. Tabulação das informações classificadas de acordo com a sistemática definida no ponto 9
14. Análise das informações e elaboração de relatório, de acordo com modelo definido no ponto 10

Por se constituir um ambiente complexo onde vários elementos atuam simultaneamente – gestão, corpo docente, corpo discente, comunidade/família e órgãos governamentais – a escola, suas ações, processos e programas não podem ser analisados sob uma única perspectiva, entendendo-se que aquilo que se planeja é exatamente o que se implementa e executa.

Certamente, a implantação e execução de um programa ou política pública na área educacional, sofre a interferência de toda esta complexidade natural característica do ambiente escolar.

Dessa forma, este estudo de campo buscou conhecer a realidade específica, de implantação e operacionalização do Programa de Educação Integral do MEC, sob a ótica e considerações daqueles que o executam e os que dele participam ou participaram atuando simultaneamente – gestores, coordenadores pedagógicos, professores e alunos, considerando a possibilidade de haverem fatores de caráter parti-

cular ou local que caracterizam, interferem, influenciam e principalmente contextualizam o seu efetivo cumprimento em cada unidade escolar.

Sendo simultaneamente um estudo descritivo e comparativo; e tendo como resultado material da pesquisa, informações, a grande questão metodológica foi como criar uma forma de classificar, ordenar e sistematizar (agrupando/tabulando) as informações obtidas para poder analisar as práticas e concepções das unidades escolares pesquisadas.

A solução encontrada foi, a partir do que está institucionalizado pelos documentos do MEC referentes a educação integral – EI, criar categorias para classificação das informações coletadas, vinculada a temas centrais para a implantação e execução do Programa, conforme listado abaixo:

1. Quanto ao Projeto Político Pedagógico - PPP
  - a. Existência de PPP
  - b. Data de elaboração e da última revisão do Projeto Político Pedagógico - PPP
  - c. Participação do corpo discente na elaboração do Projeto Político Pedagógico - PPP em vigor
  - d. Participação do corpo docente na elaboração do Projeto Político Pedagógico - PPP em vigor
  - e. Participação da comunidade do entorno na elaboração do Projeto Político Pedagógico - PPP em vigor
  - f. Tempo da jornada escolar
2. Quanto às atividades extracurriculares / extramuros
  - a. Existência de atividades extracurriculares
  - b. Existência de atividades extramuros
  - c. Periodicidade das atividades extracurriculares
  - d. Periodicidade das atividades extramuros
  - e. Participação do corpo docente na construção das ações educativas extracurriculares

- f. Participação do corpo docente na construção das ações educativas extramuros
  - g. Participação do corpo discente na construção das ações educativas extracurriculares
  - h. Participação do corpo discente na construção das ações educativas extramuros
  - i. Participação da comunidade do entorno na construção das ações educativas extracurriculares
  - j. Participação da comunidade do entorno na construção das ações educativas extramuros
  - k. Participação da comunidade do entorno na operacionalização das ações educativas extracurriculares
  - l. Participação da comunidade do entorno na operacionalização das ações educativas extramuros
  - m. Convergência das atividades extracurriculares com o projeto político pedagógico
  - n. Convergência das atividades extramuros com o projeto político pedagógico
  - o. Relação das atividades extracurriculares com a realidade do entorno e público atendido pela unidade escolar
  - p. Relação das atividades extramuros com a realidade do entorno e público atendido pela unidade escolar
3. Quanto a Gestão da UE
- a. Participação do corpo docente na gestão da unidade escolar
  - b. Participação do corpo discente na gestão da unidade escolar
  - c. Participação da comunidade do entorno na gestão da unidade escolar
4. Quanto a capacitação do corpo docente e gestão para o exercício no Programa de Educação Integral
- a. Capacitação do corpo docente para atuação em educação integral

- b. Capacitação da coordenação pedagógica para atuação em educação integral
  - c. Capacitação da gestão para atuação em educação integral
5. Quanto a natureza das atividades extracurriculares / extramuros
- a. Existência do acompanhamento pedagógico (orientação de estudos e leitura)
  - b. Existência de atividades de comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica
  - c. Existência de atividades de cultura, artes e educação patrimonial
  - d. Existência de atividades de educação ambiental, desenvolvimento sustentável e economia solidária e criativa/educação econômica (educação financeira e fiscal)
  - e. Existência de atividades de educação em direitos humanos
  - f. Existência de atividades de esporte e lazer
  - g. Existência de atividades de promoção da saúde e prevenção de doenças
  - h. Quantidade de alunos por turma/atividade
  - i. Formação do executor das atividades extracurriculares/extramuros
6. Outras Questões referentes a Educação Integral
- a. Existência de comitê local de educação integral

A estas categorias temáticas foi acrescida uma última questão aberta e referente ao item que, na concepção dos executores, ocasiona maior dificuldade na implantação/operacionalização do Programa de Educação Integral. Essas foram as categorias base que nortearam a elaboração do roteiro da entrevista e criação das perguntas do questionário, como também, lastro para a classificação das informações coletadas e criação dos quadros demonstrativos de resultados.

## 6. FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

“Cada um vê as coisas com os olhos que tem.”<sup>8</sup>

O que fundamenta nossa forma de educar é a visão de homem e de mundo que temos. Esses aspectos definem o que julgamos necessário de ser ensinado e aprendido pelos indivíduos, permitindo-os através do método e do conteúdo que foi definido, uma forma de leitura e de interação com a realidade; um formato de ser no e com o mundo. As visões que temos, engendram concepções e práticas diferentes do educar.

Carlos Rodrigues Brandão retrata com clareza esta ideia no trecho abaixo:

Há muitos anos nos Estados Unidos, Virgínia e Maryland assinaram um tratado de paz com os índios das Seis Nações. Ora, como as promessas e os símbolos da educação sempre foram muito adequados a momentos solenes como aquele, logo depois os seus governantes mandaram cartas aos índios para que enviassem alguns de seus jovens às escolas dos brancos. Os chefes responderam agradecendo e recusando. A carta acabou conhecida porque alguns anos mais tarde Benjamin Franklin adotou o costume de divulgá-la aqui e ali. Eis o trecho que nos interessa:

*“...Nós estamos convencidos, portanto, que os senhores desejam o bem para nós e agradecemos de todo o coração.*

*Mas aqueles que são sábios reconhecem que diferentes nações têm concepções diferentes das coisas e, sendo assim, os senhores não ficarão ofendidos ao saber que a vossa idéia de educação não é a mesma que a nossa.*

*...Muitos dos nossos bravos guerreiros foram formados nas escolas do Norte e aprenderam toda a vossa ciência. Mas, quando eles voltavam para nós, eles eram maus corredores, ignorantes da vida da floresta e incapazes de suportarem o frio e a fome. Não sabiam como caçar o veado, matar o inimigo e construir uma cabana, e falavam a nossa língua muito mal. Eles eram, portanto, totalmente inúteis. Não serviam como guerreiros, como caçadores ou como conselheiros. Ficamos extremamente agradecidos pela vossa oferta e, embora não possamos aceitá-la, para mostrar a nossa gratidão oferecemos aos nobres senhores de Virgínia que nos enviem alguns dos seus jovens, que lhes ensinaremos tudo o que sabemos e faremos, deles, homens.”*

De tudo o que se discute hoje sobre a educação, algumas das questões entre as mais importantes estão escritas nesta carta de índios. Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante. (BRANDÃO, 1981, p. 8-9)

Mas qual é a concepção de educação que é abordada nesta pesquisa? Ainda em Brandão podemos encontrar que:

---

<sup>8</sup> Autor desconhecido.

Existe a educação de cada categoria de sujeitos de um povo; ela existe em cada povo, ou entre povos que se encontram. Existe entre povos que submetem e dominam outros povos, usando a educação como um recurso a mais de sua dominância [...] Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos. (BRANDÃO, 1981, p. 9-10)

Aparentemente tudo é construído com uma intenção, tendo em vista que,

Quando um povo alcança um estágio complexo de organização da sua sociedade e de sua cultura; quando ele enfrenta, por exemplo, a questão da divisão social do trabalho e, portanto, do poder, é que ele começa a viver e a pensar como problema as formas e os processos de transmissão do saber. (BRANDÃO, 1981, p. 16)

Pensando em formas, processos de transmissão de saber, relações de poder e educação integral, facilitará a nossa reflexão a compreensão do conceito de formação omnilateral, visto que a educação, é o trabalho de formação dos indivíduos como seres sociais. A omnilateralidade pressupõe indivíduos conscientes da realidade e do mundo, dotados de competências e habilidades para agir na construção da sociedade íntegra e igualitária. Porém, segundo Rays,

[...] no modo de produção existente em nossa sociedade nem toda atividade do homem é uma atividade consciente. Em parte, essa situação pode ser atribuída ao processo educacional sempre que este não oferecer uma formação científica crítica, em que a união da teoria e da prática seja a marca predominante para a formação do homem omnilateral. (RAYS, 1998, p. 33-34)

Considerando que a constituição omnilateral dos indivíduos sinaliza para formação integral do homem, uma proposta pedagógica direcionada para o desenvolvimento omnilateral, deveria estar baseada na dialética, em meio a teoria e prática, unindo sentimento, pensamento e ações, ponderando todas as hipóteses sociais que abarcam o processo educativo na intenção de atender não apenas as relações sociais, políticas, econômicas, culturais da sociedade, mas também, apontando para transformação dessas relações.

De acordo com Gadotti, “O princípio geral da educação integral é, evidentemente, como vimos, o da integralidade. O conceito de integralidade refere-se à base da educação, que deve ser integral, omnilateral e não parcial e fragmentada.” (GADOTTI, 2009, p. 97).

Omnilateralidade é pensar que educar para integralidade pode não corresponder a reprodução de um modelo social, considerando ações educativas neste senti-

do, opostas à formação unilateral onde os indivíduos são passivos; mas pensar a integralidade como processo emancipatório e promotor de autonomia e transformações para os indivíduos e para a sociedade.

Segundo Brandão,

[...] assim, quando são necessários guerreiros ou burocratas, a educação é um dos meios de que os homens lançam mão para criar guerreiros ou burocratas. Ela ajuda a pensar tipos de homens. Mais do que isso, ela ajuda a criá-los, através de passar de uns para os outros o saber que os constitui e legitima. Mais ainda, a educação participa do processo de produção de crenças e ideias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades [...] (BRANDÃO, 1985, p. 11)

Pensar Educação Integral parece-me ser necessário considerar essa afirmação de Brandão, questionando que sociedade queremos construir; bem como, considerar a possibilidade de, neste processo, rompermos com acriticidade e a ausência da participação dos atores principais: os educandos.

Se considerarmos os indivíduos como sujeitos em formação e em construção, que se constituem como “seres humanos” através do processo de apropriação do mundo real produzido por outros indivíduos, talvez possamos relacionar a educação a um processo de trabalho, onde o desenvolvimento ocorre através das relações que se estabelecem nas ações cotidianas de construção do mundo. Compreendendo o desenvolvimento humano como ação histórico-social, efeito da forma como é produzida a vida, parece-me que podemos pensar na educação como parte desse contexto; e por consequência, um processo dinâmico, que media a construção dos indivíduos e das sociedades.

De acordo com Saviani:

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo [...] (SAVIANI, 2000, p. 17)

De acordo com a afirmação de Saviani, o conhecimento é o que “humaniza” os sujeitos; e considerando-se os pressupostos da onmilateralidade e a proposição de Saviani, a assimilação destes “elementos culturais” que são correspondentes a humanização dos indivíduos não poderia ser de forma fraturada, em pedaços, distante



da realidade dos sujeitos, do mundo em que eles vivem, e de suas cotidianas transformações.

Desta forma, segundo Rupolo,

Ficam isentas de significado as práticas pedagógicas fundamentadas em paradigmas que preconizam a formação integral do ser humano e, no entanto, na prática educativa, desenvolve o intelectualismo formal, sustentando um sistema social no qual persiste o problema de divisão do saber; ou a teoria tecnicista em que o professor e o aluno são apenas aplicadores de estratégias de ensino-aprendizagem e avaliação, ocupando funções, sendo executores de tarefas definidas por outros [...] (RUPOLO, 1998, p. 67)

Na busca pela forma mais adequada para atingir o objetivo de educar integralmente, diferentes autores abordaram a temática da Educação Integral, por vezes, com enfoques discordantes, mas também, através de espectros convergentes.

Construir uma fundamentação teórica para esta pesquisa foi precedido pelo admitir que o conceito de educação integral ainda está em construção; e acolher como parte da pesquisa, a realização de levantamento bibliográfico e de revisão de literatura, tendo como base teóricos referenciais para a educação integral e suas ideias, visando elaborar uma linha de compreensão e do desenvolvimento do conceito, culminando, ou não, no que hoje é oficialmente adotado.

Neste trabalho, o conceito de educação integral é tratado tendo como referências os seguintes autores: Antonio Gramsci, Anísio Teixeira e Paulo Freire. A revisão de literatura realizada, pretende expor as principais ideias desenvolvidas por esses autores que têm relação com o tema, estruturando-se como suporte teórico para fornecer os elementos necessários às reflexões sobre os processos desenvolvidos pelas unidades escolares pesquisadas, os seus modelos teórico-metodológicos fundantes e suas ações práticas. A estrutura do conteúdo desenvolvido na fundamentação teórica assinala convergências conceituais compreendidas através da leitura dos 3 autores.

Ressalvo que a base da análise deste trabalho, em virtude de seu teor descritivo, são as características norteadoras da educação integral contidas nos documentos oficiais emitidos pelo Ministério da Educação. Os “nortes” contidos nestes documentos é que dialogam com as informações coletadas, alicerçando-as para formar o seu caráter investigativo-científico. A pesquisa analisa o observado durante o estudo descritivo, verificando comparativamente a existência de similaridades, conformida-

des e disparidades entre os processos desenvolvidos em cada uma das unidades escolares; e entre ambas e a base institucional contida nos documentos norteadores oficiais do Ministério da Educação sobre o Programa Educação integral, a saber: Texto Referência para o Debate Nacional, Manual Operacional de Educação Integral, caderno Passo a Passo Mais Educação, da Série Mais Educação Rede de Saberes Mais Educação, o caderno Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral e o caderno Territórios Educativos para a Educação Integral: a reinvenção pedagógica dos espaços e tempos da escola e da cidade.

O documento Educação Integral: Texto Referência para o Debate Nacional, se propõe a tratar do tema iniciando a discussão com o capítulo teórico “Por que Educação Integral no Contexto Brasileiro Contemporâneo? ”, e contendo em seu escopo, capítulos de teor descritivo, a exemplo do capítulo “Tempos e Espaços da Educação Integral”.

Segundo o referido documento,

A Educação Integral exige mais do que compromissos: impõe também e principalmente projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implantação. Ela será o resultado dessas condições de partida e daquilo que for criado e construído em cada escola, em cada rede de ensino, com a participação dos educadores, educandos e das comunidades que podem e devem contribuir para ampliar os tempos e os espaços de formação de nossas crianças, adolescentes e jovens na perspectiva de que o acesso à educação pública seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem. (BRASIL, Ministério da Educação, p. 6)

O Manual Operacional de Educação Integral detalha o Programa Mais Educação como “[...] uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral. ” (BRASIL, Ministério da Educação, p. 4).

O caderno Passo a Passo Mais Educação informa detalhadamente o público alvo do Programa, o perfil dos profissionais que poderão operacionalizar as ações, o função e perfil do professor comunitário, a expectativa com relação a atuação da gestão e as interfaces possíveis e necessárias com o currículo e com a comunidade do entorno, para que sejam desenvolvidas atividades no âmbito do Programa de Educação Integral.

O Caderno Pedagógico Territórios Educativos para a Educação Integral: a reinvenção pedagógica dos espaços e tempos da escola e da cidade, considerado como

o caderno “coringa”, “Trata dos espaços, dos lugares do Mais Educação: o lugar-escola, o lugar-cidade. Os existentes, os necessários, os possíveis e os desejados.” (BRASIL, Ministério da Educação, 2010, cap. 1).

E por fim, o caderno da Série Mais Educação Rede de Saberes Mais Educação, traz os “Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral”, onde encontramos o seguinte trecho:

Queremos uma educação integral em que as diferenças e saberes possam desenvolver condições de mútuas influências e negociações sucessivas. Uma educação integral estruturada a partir de um conceito de integralidade, que supere termos como “contraturno” e “atividades complementares”, bem como saberes escolares e saberes comunitários. (BRASIL, Ministério da Educação, p. 14)

Dos documentos acima citados foram extraídas características norteadoras da educação integral - E.I. para compor o conteúdo do quadro descritivo que embasou a elaboração do roteiro da entrevista individual e do questionário, bem como, a criação das categorias de classificação das informações obtidas no decorrer do trabalho em campo.

O quadro descritivo apresentado a partir da próxima página foi construído contemplando sete eixos considerados como básicos para a implantação e operacionalização de Programas de EI:

1. A existência de Projeto Político Pedagógico na unidade escolar; sua forma de elaboração; diálogos com a comunidade e com as atividades extracurriculares e extramuros;
2. O tempo da jornada escolar e a convergência das atividades contidas com o aprendizado significativo definido como objetivo da EI;
3. As atividades extracurriculares e extramuros, sua relação com o PPP e com a realidade e desenvolvimento significativo dos indivíduos;
4. O modelo de gestão da unidade escolar;
5. A capacitação dos colaboradores da unidade escolar para realização do Programa;
6. A prática (natureza) das atividades extracurriculares e extramuros; e,
7. O quantitativo de educandos por turma para atividades extramuros e extraclasse.

### 6.1. Quadro descritivo - características norteadoras da educação integral contidas em documentos oficiais

ITEM	CARACTERÍSTICA
PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Existência de Projeto Político Pedagógico – PPP como ponto de partida para o que for criado e construído em cada escola</li> <li>- Elaboração de PPP com a participação dos educadores, educandos e das comunidades</li> <li>- Atividades extracurriculares e extramuros integradas ao projeto político-pedagógico</li> <li>- Ausência de dicotomia entre as aulas acadêmicas e as atividades educacionais complementares especificadas pelo projeto político-pedagógico</li> <li>- Projeto Político Pedagógico com conteúdo pertinente ao planejamento das atividades cotidianas da escola</li> <li>- PPP contemplando a participação de colaboradores da comunidade em atividades pedagógicas extraclasse</li> <li>- PPP contemplando a democratização da gestão com a participação dos conselhos escolares, dos grêmios estudantis, das associações de pais e de moradores da comunidade</li> <li>- Projeto Político Pedagógico contemplando atividades dentro e fora do ambiente escolar e não restritas aos conteúdos formais</li> </ul>
TEMPO DA JORNADA ESCOLAR	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jornada escolar de, pelo menos, 7 horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares extraclasse</li> <li>- Jornada escolar ampliada na perspectiva de práticas e procedimentos convergentes para aprendizagens com significados multirreferenciados, inter-relacionais e contextualizados, visando como meta a compreensão e modificação de situações reais</li> </ul>

ITEM	CARACTERÍSTICA
ATIVIDADES EXTRACURRICULARES / EXTRAMUROS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolvidas na perspectiva de estimular o desenvolvimento cognitivo, estético, ético e histórico</li> <li>- Convergentes com os quatro pilares da educação: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a conhecer e aprender a fazer (Relatório Delors - UNESCO)</li> <li>- Ações operacionalizadas com a participação dos profissionais da educação e de outras áreas, das famílias e de diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores</li> <li>- Atividades extramuros como possibilidades concretas para o aprendizado de assuntos que interessam às crianças e aos jovens e que convergem para a realidade da comunidade</li> <li>- Articuladas ao projeto de ensino desenvolvido pela escola, ao seu Projeto Político Pedagógico</li> </ul>
GESTÃO DA UNIDADE ESCOLAR	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Democratização da gestão com a [...] participação das comunidades na gestão das escolas, incentivando o fortalecimento e a instituição de Conselhos Escolares. (BRASIL, Ministério da Educação, 2009, p. 22)</li> </ul>
CAPACITAÇÃO DO CORPO DE DOCENTE E GESTÃO PARA O EXERCÍCIO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacitação de gestores promovida, em parceria com os ministérios e secretarias federais e locais</li> <li>- Trabalho de monitoria das atividades extraclasse desempenhado por estudantes universitários com formação específica ou pessoas da comunidade com habilidades adequadas</li> <li>- Os funcionários da instituição escolar se inserem nesta nova filosofia, conforme já propõe o Programa Profissionais, do Ministério da Educação, em parceria com os Sistemas Públicos de Ensino, de tal modo que a escola passa a reconhecer os diferentes agentes educadores que</li> </ul>

ITEM	CARACTERÍSTICA
	<p>nela convivem e trabalham. De acordo com as negociações em curso entre o Ministério da Educação e o Movimento Sindical a expansão do referido Programa será feita por meio da Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica que ofertará cursos em cinco áreas profissionalizantes: gestão, infraestrutura, multimeios didáticos, alimentação escolar e biblioteconomia. (BRASIL, Ministério da Educação, 2009, p. 39)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formação de educadores contemplando conteúdos específicos de formulação e acompanhamento de projetos e de gestão intersetorial e comunitária</li> <li>- Processos de formação continuada de docentes com a participação de profissionais das áreas de cultura, artes, esportes, lazer, assistência social, inclusão digital, meio ambiente, ciência e tecnologia</li> <li>- Condições de trabalho e remuneração de modo a garantir dedicação exclusiva e qualificada à educação</li> </ul>
<p>NATUREZA DAS ATIVIDADES EXTRACURRICULARES / EXTRAMUROS</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Articuladas com a realidade da comunidade local com ações nas áreas da cultura, esporte, direitos humanos e desenvolvimento social</li> <li>- Ações que reconheçam [...] os educandos como produtores de conhecimento, priorizando os processos capazes de gerar sujeitos inventivos, autônomos, participativos, cooperativos e preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção na sociedade atual. (BRASIL, Ministério da Educação, 2014, p. 8)</li> <li>- Atividades com [...] metodologia participativa, que valorize as experiências do grupo e, ao</li> </ul>

ITEM	CARACTERÍSTICA
	<p>mesmo tempo, multiplique as possibilidades da contribuição diferenciada de cada um e aguçe a capacidade de pensar, criar e desenvolver a assertividade. (BRASIL, Ministério da Educação, 2014, p. 8)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividades trabalhadas de forma interdisciplinar e considerando o contexto social dos indivíduos</li> <li>- Práticas educativas que proporcionem aos alunos a compreensão [...] do mundo em que vivem, de si mesmo, do outro, do meio ambiente, da vida em sociedade, das artes, das diversas culturas, das tecnologias e de outras temáticas. (BRASIL, Ministério da Educação, 2014, p. 8)</li> </ul>
QUANTIDADE DE ALUNOS POR TURMA/ATIVIDADE	- Cada turma deve ser formada por 30 estudantes, exceto para a atividade de Orientação de Estudos e Leitura, que terá suas turmas formadas por 15 estudantes. (BRASIL, Ministério da Educação, 2014, p. 18)

## 6.2. A ideia da Educação Integral em Antonio Gramsci

“Para não criar mamíferos de luxo”<sup>9</sup>

Escolhi esta frase de Gramsci por seu significado, visto que, remete a relação que este teórico faz entre a qualidade da educação e os seus resultados.

Considerarei as ideias de Gramsci sobre educação de forma atemporal, visto que permanecem atuais, porém, entendo que seus escritos foram feitos em outro tempo e espaço. Busquei fazer uma leitura deste autor pautada na dúvida e procurei possíveis paridades existentes entre o que foi pensado pelo teórico, e o que temos hoje como pressupostos da educação integral.

Gramsci, influenciado pelas ideias de Karl Marx, via a escola pública como o caminho para obtenção da consciência de classe; a ideia de educação integral, em Gramsci, surge análoga a proposta da Escola Unitária, que se constituía como uma “[...] escola comum, única e desinteressada [...]” (GRAMSCI, 1991 apud NASCIMENTO, et al, 2008), e desta forma se contrapondo a dicotomia existente entre teoria e prática, ensino cultural e para o trabalho; ação intelectual e manual.

Na concepção de Gramsci a sociedade é superestrutura, composta por relações ideológicas e culturais, não se resumindo apenas as relações ditadas pelos meios de produção. Desta forma, a hegemonia da classe dominante não seria expressa apenas através do poder do estado ou da supremacia econômica; a hegemonia seria exercida pela persuasão dos dominados, ao aceitar e compartilhar das crenças, cultura, valores sociais e morais dos seus dominadores. Deste modo a classe burguesa dominante garante a manutenção do *status quo*, exercendo o domínio ideológico e impondo seus valores e normas sobre as classes proletárias. Alterar este estado de ser da sociedade não consistiria, então, em ter o poder político e o poder do Estado, mas sim, concretiza-se no desenvolvimento da autonomia intelectual e cultural da classe dominada. Sob este prisma delinea-se a ideia educativa gramsciniana, que não visa apenas o processo ensino-aprendizagem, contemplando também, o desenvolvimento dos indivíduos em uma dimensão política, com a criação de uma nova cultura que permita a transformação e reestruturação da sociedade.

---

<sup>9</sup> GRAMSCI, 1991 apud NASCIMENTO, Maria Isabel Moura et al, 2008



Ao referir-se à escola, o teórico afirma que a educação “[...] profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais. ” (GRAMSCI, 1991, p. 118). Nessa estrutura, os indivíduos pertencentes à burguesia que eram educados através das escolas clássicas, aprenderiam “[...] à comandar, a dominar, a governar a sociedade capitalista [...]” (NASCIMENTO et al, 2008). E em sua posição social, o proletariado que era destinado às escolas profissionais, se formaria como os indivíduos que eram “[...] destinados ao trabalho assalariado, a submissão e exploração pelo capital [...]” (GRAMSCI, 2001, p. 50).

Entendendo como princípio educativo o processo do trabalho, porém, se opondo ao modelo de escola profissional existente na época e compreendendo o fazer e o pensar juntos, a proposta de Gramsci trazia em seu escopo, a concepção de que a escola deveria proporcionar condições ao indivíduo de “[...] tornar-se ‘governante [...]’ (GRAMSCI, 2001, p. 50), contendo como concepção uma educação que

[...] oportunize a absorção e assimilação pelo educando de todo o seu passado cultural, acumulado historicamente e que deu origem à sociedade em que o indivíduo está inserido. [...] para ser e conhecer conscientemente a si mesmo. (GRAMSCI, 2001, p. 46)

Pensando na formação cultural das massas, o teórico propunha a difusão de uma “[...] cultura historicista (e não enciclopédica) [...]” (NOSELLA, 1992, p. 15), considerando como premissa para a execução desse processo, a existência de igualdade de condições ante a escola, para a burguesia e proletariado.

A proposta da Escola Unitária trazia em seu escopo, uma pedagogia que se opunha a escola tradicional “[...] jesuítica, autoritária, metafísica, doutrinária e clasista [...]” (NOSELLA, 1992) como também “[...] discorda das modernas escolas que fazem do industrialismo seu princípio pedagógico de forma “interessada” (interesseira, mesquinha, imediatista).” (NOSELLA, 1992). A concepção de formação tendo o trabalho como princípio pedagógico, em Gramsci, está atrelada a transformação e liberdade social, e não apenas a aquisição de habilidades e competências para inserção no mundo produtivo; sendo baseada em uma visão de cultura, “[...] universal e coletiva [...]” (NOSELLA, 1992). A ideia Gramsciniana está atrelada ao processo, as relações sociais e políticas que se estabelecem paralelas e equivalentes as relações produtivas. Objetivamente, parece-me que a pedagogia de Gramsci consistia em educar pelo trabalho e não educar para o trabalho.

Para concretizar isto, Gramsci propõe que a escola inicial seja única para todos os indivíduos, trazendo como conteúdos formativos a cultura geral, humana e a habilidade prática da elaboração manual para o mundo produtivo; promovendo o desenvolvimento em um formato equilibrado de capacidades técnicas e intelectuais. A ideia é baseada em uma concepção histórico-social de homem e sociedade, e visa realizar um trabalho pedagógico crítico-emancipatório que tem como objetivo formar um indivíduo omnilateral, situado perante os problemas de seu tempo, capacitado para colaborar na reestruturação de uma nova sociedade. Segundo Nosella, para compreendermos a ideia de educação de Gramsci, temos necessariamente que considerar que:

Uma palavra chave que nesse debate emerge é o termo “desinteressado” (cultura desinteressada, escola e formação desinteressadas) que conota horizonte amplo, de longo alcance, isto é, que interessa objetivamente não apenas a indivíduos ou a pequenos grupos, mas a coletividade e até a humanidade inteira. (NOSELLA, 1992, p.14)

Para operacionalização dessa escola, Gramsci considera como condição necessária a otimização dos recursos, envolvendo aspectos como as instalações, material didático-científico e qualificação do corpo docente. Com poucos alunos por professor, a Escola Unitária ou escola-colégio estaria equipada com bibliotecas, salas para grupo de estudos, dormitórios e refeitórios, que atenderiam aos alunos. Essa descrição da Escola Unitária, parece-me ser bem próxima da descrição da estrutura da Escola Parque de Anísio Teixeira. Segundo Célia Cordeiro,

Anísio pretendia a universalização de uma nova escola, aquela proposta no Centro Popular, comum para todos, a chamada "escola única", onde as crianças de todas as posições sociais iriam "formar a inteligência, a vontade, o caráter, os hábitos de pensar, de agir e de conviver socialmente. (CORDEIRO, 2001, p. 242)

Creio que o “única” de Anísio aproxima-o do “Unitária” de Gramsci não apenas no significado da palavra; mas também, na composição da ideia de um processo educativo diferenciado do instituído; e parece-me que, igualmente, na estrutura física proposta para o espaço-escola.

O curso da Escola Unitária teria nos graus iniciais três no máximo quatro anos, e todo o curso, duração em torno de dez anos, para que o indivíduo aos quinze–dezesseis anos “[...] poder concluir todos os graus da escola unitária [...]” (GRAMSCI, 1991, p. 122).

Pautando suas ações educativas não apenas em um currículo “formal” a que o autor chama de instrumental, que contempla alfabetização<sup>10</sup> e letramento, letramento matemático, histórico e noções de geografia, a Escola Unitária desenvolveria os direitos e deveres, bem como, noções do que é estado e sociedade, autonomia e iniciativa; visando semear nos alunos uma nova visão de mundo, contraposta as estabelecidas e tradicionais. A Escola Unitária buscava o desenvolvimento integral do homem, que lhe permitisse viver criticamente em sociedade.

Uma outra proposta contida na ideia de Gramsci sobre a Escola Unitária, diz respeito a ampliação do aprendizado do aluno para além do espaço escolar; concretizada através da criação de uma rede de auxílio à infância, promoveria condições de aprendizagem e socialização necessárias a vida em sociedade.

Para o autor, a questão tempo também deve ser revista, como podemos ver no trecho,

De fato, a escola unitária deveria ser organizada como colégio, com vida coletiva diurna e noturna. Liberta das atuais formas de disciplina hipócrita e mecânica, e o estudo deveria ser feito coletivamente, com a assistência dos professores e dos melhores alunos, mesmo nas horas de aplicação chamada individual, etc. (GRAMSCI, 1991, p. 123)

Perseguindo um ideal formativo, a Escola Unitária propunha-se a unir teoria e prática, pensamento e ação, homem e sociedade, tendo em vista a mudança social. Direcionada em seu tempo para atender a classe trabalhadora, a Escola Unitária se propunha a ser o caminho de acesso à cultura, não à cultura acadêmica, mas sim, a uma cultura contextualizada à realidade do tempo e dos indivíduos, de forma que de posse do conhecimento, eles pudessem refletir sobre suas realidades e transformá-las.

Giambattista Vico, filósofo, historiador e jurista italiano, fundamentou a ideia de cultura de Gramsci que, citado em Nosella, nos traz:

É preciso desacostumar-se e parar de conceber a cultura como saber enciclopédico, para qual o homem é um recipiente a ser enchido e no qual devem ser depositados dados empíricos, fatos brutos, e desarticulados [...]. Esta forma não é cultura, é pedanteria, não é inteligência, é intelecto; é contra ela que a razão deve reagir. A cultura é algo bem diferente. É organização, disciplina do próprio eu interior,

---

<sup>10</sup> Entendendo alfabetizar como corresponde à ação de ler e escrever, ao domínio da habilidade de codificação e decodificação; e letramento, como a capacidade de uso desta habilidade em diferentes contextos da realidade.

é tomada de posse de sua própria personalidade, é conquistar uma consciência superior, através da qual consegue-se compreender o seu próprio valor histórico, sua própria função na vida, seus direitos e seus deveres. (GRAMSCI, 1916, *apud* NOSELLA, 1992, p. 15)

Temos que considerar que em sua proposta e concepções, Gramsci se opõe a qualquer forma de assistencialismo ou medida protecionista para promoção da igualdade cultural. O que ele traz como pauta para ação educativa, é a existência de equidade de condições; e da estrutura adequada e necessária, para o livre fluir dos processos de aprendizagem, desenvolvimento e transformação.

Apresentado por Nosella, Gramsci oferece claramente esta ideia de igualdade entre os processos educativos destinados à burguesia ou ao proletariado, quando afirma que:

Para o proletariado é necessária uma escola desinteressada. Uma escola que dê à criança a possibilidade de se formar, de se tornar homem, de adquirir aqueles critérios gerais e necessários para o desenvolvimento do caráter. Uma escola humanista, em suma, assim como entendiam os antigos e mais próximos homens do Renascimento. Uma escola que não hipoteque o futuro do garoto, nem obrigue a sua vontade, sua inteligência, sua consciência e informação a se mover na bitola de um trem com estação marcada. Uma escola de liberdade e livre iniciativa e não uma escola de escravidão e de mecanicidade. Também os filhos dos proletários devem ter diante de si todas as possibilidades, todos os campos livres para poder realizar a sua individualidade de forma melhor, e por isso no modo mais produtivo para eles e para a coletividade. (GRAMSCI, 1916 *apud* NOSELLA, 1992, p. 20)

Considerando liberdade, individualidade e habilidade produtiva como organicamente interligadas, Gramsci, se referindo à forma de inserção da classe proletária em processos de ensino-aprendizagem, pondera que é necessário “[...] encontrar o método adequado para que essas pessoas possam se aproximar de forma eficaz do mundo do conhecimento [...]” (GRAMSCI, 1916 *apud* NOSELLA, 1992, p. 21). Parece-me que, para o teórico, a formação do proletariado está vinculada não apenas ao conteúdo; mas também, a forma de se estruturar o acesso e o processo de obtenção de conhecimento, sendo a contextualização à realidade dos indivíduos, elemento essencial para compreensão das teorias e informações apresentadas, determinando a qualidade dessa formação. Ao referir-se a isso, Gramsci afirma que,

Era essa a parte mais vital do estudo: o espírito de recriação, que fazia assimilar os dados enciclopédicos, que os fundia numa chama viva de nova vida individual. O ensino, ministrado dessa forma, torna-se um ato de libertação; reveste-se do fascínio de todas as coisas vitais. (GRAMSCI, 1916 *apud* NOSELLA, 1992, p. 22)

Ainda nesta mesma linha de considerações, a leitura de Gramsci me remeteu a Paulo Freire, seu método e suas concepções pedagógicas e escritos na obra *Educação como Prática da Liberdade*, onde o princípio essencial consiste em aprendizado e conscientização inseparáveis. Essa referência conceitual que compreendi existir entre as concepções de Gramsci e Paulo Freire, tornaram-se mais vivas ainda em meu pensamento com o trecho de Nosella, onde este autor afirma que:

Pode-se dizer, portanto, que a idéia de educar a partir da realidade viva do trabalhador e não de doutrinas frias e enciclopédicas; a idéia de educar para a liberdade concreta, historicamente determinada, universal e não para o autoritarismo exterior que emana da defesa de uma liberdade individualista e parcial, constitui a alma da concepção educativa de Gramsci. (NOSELLA, 1992, p. 36)

Ainda sobre a concepção de método na educação Gramsciniana, por ter optado pelo historicismo, o teórico concebe “[...] erro como tentativa, da solução como história provisória.” (NOSELLA, 1992, p. 22), entendimento inverso ao que rege o universo do nosso sistema formal de ensino. Apesar de atualmente alguns educadores compreenderem o “erro construtivo”, como uma ação em que podemos observar indícios do desenvolvimento dos educandos, e intervir com correção de rotas de ensino visando a aprendizagem, a estrutura hoje em dia vigente no sistema de ensino, de provas que geram notas, não contempla procedimentos que contenham a possibilidade do falhar. Do acerto exato depende a aprovação. Dos erros construtivos do processo, creio, depende a aprendizagem.

Outro aspecto dentro da concepção de metodologia, na questão contextualização e de didática na concepção de educação em Gramsci, podemos ver em Nosella, quando aponta que,

O problema de textos “fáceis” e de textos “difíceis” é uma questão didático-cultural que toca a fundo na sensibilidade de Gramsci. Tratar o operariado como se fosse uma criança que deve ser doutrinado, é para ele a mesma coisa que mumificá-lo eternamente em estado infantil. Falar-lhe uma linguagem pobre, é empobrecer o raciocínio e deformar a problemática. A educação de massa deve sim enraizar-se no senso comum, dele partir, mas se não ultrapassar aqueles limites, se não puxar para cima, torna-se educação conservadora, católica e jesuítica, isto é, conquista a adesão do povo mantendo-o porém no mesmo nível em que efetivamente está. (NOSELLA, 1992, p. 29)

Ante a uma realidade em que as ações são divergentes dos resultados, Gramsci avaliando os “porquês” dos problemas existentes na escola, afirma que “[...] o problema da escola é insolúvel política e tecnicamente [...] A burguesia, como

classe que controla o Estado, desinteressa-se da escola, [...]” (GRAMSCI, 1919 apud NOSELLA, 1992, p. 36).

Considerando que a descrição do educando-proletário vivendo o processo educativo em Gramsci, creio, em muito se assemelha ao perfil atual de muitos dos alunos da educação pública, como podemos ver através do trecho “[...] alunos atípicos, em sua grande maioria não mais jovens e que passaram portanto aquela idade quando o aprender é coisa simples e natural [...]” (GRAMSCI, 1919 apud NOSELLA, 1992, p. 36); podemos avaliar que, mais uma vez, conforme o teórico reforça, é necessária contextualização do aprendizado à realidade, visto que,

[...] se nesses operários o desejo de aprender não surgisse de uma concepção de mundo que a própria vida ensinara-lhes e que sentem necessidade de esclarecer para possuí-la completamente, para poderem plenamente atuar. É uma unidade que já existe antes [...] (GRAMSCI, 1919 apud NOSELLA, 1992, p. 38)

O procedimento pedagógico, a aproximação escola-realidade, de acordo com Nosella, está contida fora dos muros da escola; é a “[...] concepção de vida que a própria vida (e não a escola) ensinara antes aos alunos [...]” (NOSELLA, 1992, p. 38); e sua concreta operacionalização em processos educativos proporciona ao aluno, consciência e autonomia de pensamento e de ação.

Encantadoramente poético, Gramsci fala do seu trabalho político-educativo de forma ampla; sem sectarismos, sua concepção de desenvolvimento e transformação social não se restringe ao proletariado. Parece-me que coerentemente o teórico admite que “[...] a mudança radical e igualitária da sociedade pode ocorrer também pela contribuição de forças sociais, econômicas e culturais não formalmente socialistas.” (NOSELLA, 1992, p. 50). Em um trecho de seu escrito *Socialismo e Fascismo*, Gramsci em um momento de inspiração nos relata que:

Entretanto, o campo da luta para criação de uma nova civilização é absolutamente misterioso, absolutamente caracterizado pelo imprevisível. [...] Como e de que formas nascerão as obras de poesia, do drama, do romance, da música, da pintura, do costume e da linguagem? [...] Neste campo nada é previsível a não ser esta hipótese geral: haverá uma cultura (uma civilização) proletária, totalmente diferente da burguesa; [...] o que nos resta fazer? Nada mais a não ser destruir a presente forma de civilização. Nesse campo, destruir não tem o mesmo sentido que tem no campo econômico: [...] significa destruir hierarquias espirituais, prejuízos, ídolos, tradições cristalizadas, significa não ter medo das novidades e das audácias, não ter medo dos monstros, não pensar que o mundo cairá se um operário faz erros de gramática, se uma poesia manca, se um quadro se parece com um cartaz, se a juventude zomba da academia arcaica e

esclerosada. Os futuristas cumpriram essa tarefa no campo da cultura burguesa [...] tiveram a concepção clara e nítida que a nossa época, a época da grande indústria, da cidade operária, da vida intensa e tumultuada, precisava adquirir novas formas de arte, de filosofia, de costume, de linguagem: tiveram essa concepção nitidamente revolucionária, absolutamente marxista, enquanto os socialistas nem de longe se preocupavam com essa questão [...] (GRAMSCI, 1921 apud NOSELLA, 1992, p. 50)

Incisivo ao afirmar que “uma escola é viva [...] somente quando existe uma profunda e orgânica ligação entre ela e um específico dinamismo social objetivo que nela e com ela se identifica [...]” (NOSELLA, 1992, p. 57), Gramsci atribui o fracasso dos processos educativos à lacuna existente entre as escolas idealizadas e existentes e a realidade social, seus movimentos e dinâmicas, a falta de historicidade e a ausência de organicidade, afirmando que na relação entre escola e movimento social, é que deve-se buscar construir o princípio didático do processo educativo.

Mais uma vez a minha leitura de Gramsci me remete a um outro teórico, no caso, Paulo Freire. Segundo Nosella, Gramsci afirmava que

[...] a escola mais perfeita cientificamente nunca é suficiente para educar e formar o indivíduo: toda pessoa se educa e se forma prevalentemente por si mesma; todo mundo é, antes de tudo, um autodidata. A escola acelera a formação, é o sistema Taylor da educação, oferece um método, ensina a estudar, acostuma a uma disciplina intelectual e jamais pode substituir o espírito de iniciativa no campo do saber. A vida em geral, a ação, a experiência individual e coletiva são elementos que completam a escola, ou melhor, são completados pela escola, dependendo das situações, quer dizer, dependendo das classes sociais [...] (GRAMSCI, 1921 apud NOSELLA, 1992, p. 62)

Essa afirmação me trouxe Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido* e sua famosa frase “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, 1987, cap. 2).

Nosella relata que Gramsci diferencia o processo educativo burguês e proletário, visto que “[...] a relação da experiência de vida com a experiência escolar e a integração desses dois elementos ocorrem, no entender de Gramsci, de forma diferente para a classe operária e para a burguesia.” (NOSELLA, 1992, p. 62 -63). Apesar disso, afirma que, com relação a classe operária e a burguesia, a escola acontece em tempos diferentes, apontando que,

No caso da primeira, a escola vem depois, completando e esclarecendo a experiência de luta produtiva e política; no caso da segunda, a escola vem antes da prática dominante, porque prepara o jovem burguês com todos os detalhes necessários para o exercício da “responsabilidade” administrativo-política dominante [...] (NOSELLA, 1992, p. 62 -63)

Parece-me que, em ambas as classes e processos, ele contempla a integração saber teórico-realidade, como parte formativa dos indivíduos, não considerando apenas a escola como fonte para o desenvolvimento.

Gramsci, referindo-se a classe operária, afirma com veemência que se deve “[...] desenvolver a escola de forma que se aproxime mais à realidade concreta para que corresponda as exigências da nossa classe [...]” (GRAMSCI, 1923-1926 *apud* NOSELLA, 1992, p. 64) e complementa esta ideia dizendo que “Toda aula deve-se voltar para explicação prática dos fenômenos experimentados pelos companheiros-alunos, quer no campo da economia, da política e da ideologia [...]” (GRAMSCI, 1923-1926 *apud* NOSELLA, 1992, p. 64).

Traçando um paralelo com a obra de Paulo Freire, percebo claramente as suas ideias quando Nossela afirma que o teórico italiano nas primeiras décadas do século XX,

[...] defende um método que parte das experiências concretas de todos, valorizando-as e estudando-as coletivamente de forma que o grupo todo se torne educador de si mesmo, organicamente, elevando o nível cultural de cada um e do conjunto. É a ideia, a ele tão cara, da escola como “círculo de cultura [...]” (NOSELLA, 1992, p. 62-63)

As orientações didático-pedagógicas de Gramsci, contemplam o desenvolvimento cultural com a manutenção dos vínculos de origem do indivíduo e com suas concepções senso comum, que seriam, segundo afirma, os requisitos para que a sua formação e cultura tivessem “[...] inspiração, sentimento, fantasia e solidariedade [...]” (NOSELLA, 1992, p. 73). Caso o contrário ocorra, e se rompam estes vínculos, o resultado da formação seria um “[...] técnico abstrato, um intelectual desenraizado e não orgânico [...]” (NOSELLA, 1992, p. 73).

Gramsci tem como pressupostos para realização de seu trabalho sobre educação a observação do cotidiano, da realidade e de seus significados, partindo daí para a elaboração de explicações teóricas, e não o inverso: adequar teorias pré-existentes aos fatos do dia-a-dia. Sua concepção de educação e escola, admite, principalmente, a mudança dinâmica que acorde com o tempo e o espaço real; não estagnando em um sistema inerte e padronizado, generalista, que abarca ‘gregos e troianos’ como um só indivíduo.

Considerando que “O Senso Comum é a síncrese mecânica do que pensam as moléculas sociais, isto é, é o pensar difuso do ambiente social. Esse ambiente é um



“educador” poderoso e primordial [...]” (NOSELLA, 1992, p. 73) o processo educativo em Gramsci nos propõe um educar que “[...] articula ele a disciplina externa (impositiva) com a autodisciplina e orientação dos exercícios de autonomia.” (NOSELLA, 1992, p. 80) correlacionando este processo, tanto na escola como na família, ao desenvolvimento e amadurecimento dos indivíduos e considerando a prática da disciplinação impositiva, necessariamente, uma ação que deve ser baseada no “[...] equilíbrio e afeto [...]” (NOSELLA, 1992, p. 81) e relacionada no patamar de “causa” para que futuramente se tenha o efeito da autodisciplina e da autonomia. Gramsci propõe uma educação que acompanhe o crescimento psicológico dos sujeitos, com metodologia adequada para o ensino, conforme a fase de amadurecimento.

Com relação a processos avaliativos, “[...] Gramsci não se opõe à avaliação e provas.” (NOSELLA, 1992, p. 83), porém, independente de reconhecer a importância dessas ferramentas no processo educativo, entende que sua utilização não deve representar “[...] maiores empecilhos aos mais pobres.”<sup>11</sup>, considerando como condição prévia para participação destes indivíduos em processos avaliativos, que tenham tido acesso “[...] as condições materiais para seu estudo [...]”<sup>12</sup>. Ainda nesta mesma linha de considerações e conforme já citado anteriormente (p. 29), ressalto que Gramsci considera o “[...] erro como tentativa, da solução como história provisória.” (NOSELLA, 1992, p. 22). Para entendimento destas afirmações, ressalto a noção de qualidade contida na ideia de educação e de escola gramsciniana; o teórico, segundo Nosella, tem uma postura que

[...] representa com dignidade e altivez a classe pobre diante dos obstáculos postos pela estrutura social e escolar capitalista à sua formação e escolarização. Luta ele para mudar essa estrutura, mas jamais recorre aos mecanismos fictícios de rebaixar a escola e suas exigências para fingir uma democratização existente somente nas estatísticas. (NOSELLA, 1992, p. 83)

Creio que avaliação e provas, considerando uma realidade ideal onde a qualidade de ensino fosse estruturada tendo todos os recursos materiais, seriam apenas mais uma etapa do processo educativo.

Para Gramsci “[...] a finalidade da Escola Única, que é a de proporcionar às crianças um desenvolvimento harmônico de todas as atividades, até que a sua própria

---

<sup>11</sup> NOSELLA, 1992, p. 83

<sup>12</sup> Id., *ibid.*

personalidade formada ponha em evidência as inclinações mais profundas e permanentes [...]” (GRAMSCI, 1931 apud NOSELLA, 1992, p. 89).

Reconhecendo que o indivíduo-aluno é uma “[...] molécula da sociedade [...]” (NOSELLA, 1992, p. 92), Gramsci atesta a organicidade existente entre escola, família e sociedade, pontuando que todo o processo relacional existente entre essas três instâncias, é coordenado pelo governo, não existindo autonomia do educador nem dos processos educativos. Sendo essa a realidade, Gramsci entende que “Estado e mestres devem ser re-educados.”<sup>13</sup>. Ainda sobre formação e atuação docente, Antonio Gramsci pontua com clareza a importância deste “personagem” o professor no desenvolvimento de processos educativos:

[...] mesmo os métodos mais fascinantes tornam-se inúteis quando falta o pessoal capaz de vivificá-los em cada momento da vida escolar e extra-escolar, e você sabe que justamente os melhores tipos de escola fracassam por causa das deficiências dos professores [...] (GRAMSCI, 1931 apud NOSELLA, 1992, p. 88)

Considerando os professores como intelectuais, dentro da concepção gramsciana, deve-se ressaltar a posição deste teórico com relação a neutralidade desse, visto que, “[...] é preciso ir além da forma intrínseca de seu trabalho e entender a relação social e orgânica que o próprio intelectual exerce no conjunto das relações politico-econômicas do Estado [...]” (NOSELLA, 1992, p. 110). Conclui-se então que “[...] não existe intelectual social e politicamente “solto” ou neutro.”<sup>14</sup>.

A educação de Gramsci é uma proposta metodológica aberta e criativa, que dá unidade a “[...] tecnologia e cultura humanista, entre rigor científico e dimensão estética, entre disciplina produtiva e liberdade.” (NOSELLA, 1992, p. 94). Outro aspecto destacado pelo teórico, que corrobora com a ideia de uma metodologia aberta e criativa, é que Gramsci considera que “quem possui o método da indagação e do questionamento, muitas possibilidades de investigação e estudo estão abertas.” (GRAMSCI, 1932 apud NOSELLA, 1992, p. 96). Para a efetivação exitosa dessa ação, o teórico afirma que os caminhos escolhidos para realizar o processo, devem conduzir

[...] os alunos numa direção que permita o desenvolvimento de uma cultura sólida e realista, livre de todo elemento ideológico rançoso e estúpido para permitir a formação de uma geração que saiba construir sua vida coletiva de forma sábia, com o máximo de economia

---

<sup>13</sup> NOSELLA, 1992, p. 92

<sup>14</sup> Id., *ibid.*

dos esforços e o máximo de produção. (GRAMSCI, 1936 apud NOSELLA, 1992, p. 99)

Para Gramsci esse caminho a ser percorrido é um processo educativo estruturalmente historicista e orgânico, onde “[...] tudo é interligado e estreitamente coordenado e quando um elemento falta, o todo se desagrega.” (NOSELLA, 1992, p. 102).

A concepção de homem em Gramsci é definida através um “[...] processo educativo-histórico, continuamente.” (NOSELLA, 1992, p. 97), iniciando-se na infância, fase humana que o teórico trata com profundo respeito, como podemos ver no trecho “Penso que as crianças devem ser tratadas como seres racionais, com os quais fala-se com seriedade sobre as coisas mais sérias [...]” (GRAMSCI, 1930 apud NOSELLA, 1992, p. 98). Sabiamente, Antonio Gramsci questiona a forma de ação dos adultos nas suas relações com as crianças, pontuando que “É muito estranho que os adultos esqueçam que foram crianças e não considerem as suas experiências [...]”<sup>15</sup>.

Essas crianças e adolescentes a quem Gramsci trata com respeito, submetidos ao processo educativo nos moldes gramscinianos mediante a metodologia da Escola Unitária, terão a chance de contribuir para formação de uma “Sociedade Unitária” onde “O princípio unitário refletir-se-á portanto em todos os organismos de cultura, transformando-os e imprimindo-lhes um novo conteúdo [...]” (GRAMSCI, 1930 apud NOSELLA, 1992, p. 115).

Um conceito interessante que pode analogicamente ser utilizado para tentar explicar ou sintetizar a ideia desse teórico é o da implosão. Segundo o Dicionário Informal, a implosão é:

A Implosão é uma "Explosão controlada" por técnicos especializados. Um técnico especializado é contratado para implodir um túnel, ele calcula a resistência da rocha para saber qual a quantidade certa de dinamite TNT para implodir a quantidade desejada. (<http://www.dicionarioinformal.com.br>, acesso em 01/2015)

A ideia de Gramsci, através da formação oferecida na Escola Unitária, capacitaria indivíduos que poderiam conseguir implodir a intelectualidade tradicional. Antonio Gramsci considera que o intelectual tradicional é, simplesmente, um “[...] intelectual orgânico de grupos sociais historicamente pré-existent.” (NOSELLA, 1992, p. 113), que atua socialmente e funcionalmente “[...] como representante de uma continuidade histórica que não foi interrompida [...]” (GRAMSCI, 1930 apud NOSEL-

<sup>15</sup> GRAMSCI, 1930 apud NOSELLA, 1992, p. 98

LA, 1992, p. 113). Para isto, Gramsci “[...] estuda a resistentíssima flexibilidade do bloco intelectual [...]” (NOSELLA, 1992, p. 113).

A proposta de educação de Gramsci, além de pretender subverter a ordem social pré-existente em função de promover uma unidade e igualdade entre as dimensões formativa-informativa-humanista-prática-produtiva, tem como objetivo edificar uma sociedade composta por indivíduos que possam “[...] ver o limite do horizonte possível.” (NOSELLA, 1992, p. 116); um homem que “[...] que vê longe no espaço e no tempo, vê a humanidade, a história, o coletivo [...]” (OLIVEIRA, apud NOSELLA, 1992), se contrapondo a qualquer bipartição social.

Parece que a sua ação educativa, se põe oposta a “[...] desorganicidade ou dicotomia existente entre a concepção educativa representada pelo currículo escolar e a “concepção” de vida e de história representada pelas relações sociais concretas [...]” (NOSELLA, 1992, p. 118) e trata a inserção dos sujeitos na realidade produtiva através da educação e da conscientização, como passo para conquista da liberdade social.

Assim, tudo indica que o seu desejo, era uma educação que possibilitasse ao indivíduo e “[...] tornar-se ‘governante [...]’ (GRAMSCI, 2001, p.50) de si, ciente de suas ações e da sua realidade; e ativo no mundo em sua volta, ideia que, creio, converge com o que está definido como objetivo para educação integral, como aponta o trecho abaixo:

Estamos construindo um novo país. Uma nação que busca proteger e educar as novas gerações. Um novo tempo em que se olha as crianças, adolescentes e jovens de um outro modo: como sujeitos de direitos, capazes de influenciar os destinos e rumos de uma nação. (LOMONACO e SILVA, 2013, p. 7)

### 6.3. A ideia da Educação Integral em Anísio Teixeira

É interessante falar sobre a Educação Integral em Anísio sendo ele a maior expressão concreta desta forma de educar e por procedência, quase a sua declaração oposta. Buscando entender as suas ideias, além de textos do próprio Anísio, caminhei através das linhas traçadas por Clarice Nunes e Hugo Lovisoló.

Anísio Spínola Teixeira foi por origem um privilegiado, sua família tinha posses e poder político e sua educação, jesuítica, quase o levou ao celibato. Mas nem sempre a felicidade é encontrada na bonança; algumas vezes, a fartura e calma nos provoca reflexões e questionamentos, que terminam por gerar uma busca por justificativas para existência das diferenças. E assim foi com Anísio Teixeira que em 1924, após ser nomeado Inspetor Geral do Ensino para gerir a educação pública de Salvador, deparou-se com a seguinte realidade:

Em oposição à cultura, à organização, à competência docente dos colégios nos quais estudara, deparou-se – na capital do seu estado natal – com a pobreza de recursos materiais e humanos. Observou também a dispersão e a desarticulação dos serviços educativos, o despreparo do professor, a imoralidade, a corrupção e a acomodação dos poderes públicos, alimentando a ineficiência da máquina estatal. (NUNES, 2010, p. 16).

Lidando com estas condições, que ocorriam por que a “[...] Bahia, ao contrário de São Paulo, não tinha urgência de alfabetização em massa já que ali a industrialização apenas engatinhava.” (NUNES, 2010, p. 18) e articulando-se conforme havia aprendido, “Anísio começou a se mover no interior da máquina estatal [...], inspirado pela concepção intelectualista e seletiva que aprendera com os jesuítas e por certo iluminismo pedagógico que herdara do pai.” (NUNES, 2010, p. 18). Porém, em 1927, ocorre uma transformação em suas perspectivas sobre educação: em uma viagem aos Estados Unidos, após conhecer uma outra realidade e a filosofia de John Dewey, Anísio Teixeira retorna municiado de um pensamento conceitual sobre democracia e mudança social, que o fizeram ir de encontro “[...] a improvisação e o autodidatismo, permitiu-lhe operacionalizar uma política e criar a pesquisa educacional no país.” (NUNES, 2010, p. 19).

Desta forma inicia-se a história da educação integral em Anísio Teixeira que, conforme NUNES, “[...] teve coragem para questionar os padrões culturais e sociais transmitidos pela educação que recebeu e a humildade de liberar-se da aprovação dos outros.” (NUNES, 2010, p. 64)

Para este teórico, “[...] a heterogeneidade das classes populares e de suas crianças dentro delas, [...]” (NUNES, 2010, p. 23) *não são* (grifo meu) “[...] atributos intrínsecos do sujeito pobre.” (NUNES, 2010, p. 23); Clarice Nunes aponta que

Ele deslocou a carência do indivíduo para a omissão dos governos na direção da reconstrução das condições sociais e escolares. Não considerou as classes populares urbanas como obstáculos sociais e políticos e por esse motivo defendeu a educação como instrumento de superação de uma carência que não é do indivíduo, mas da cultura erudita que lhe faz falta. Pôde perceber que a desigualdade entre as pessoas não estava dada. Era feita. (NUNES, 2010, p. 23)

A mesma ideia podemos ver descrita no documento Educação Integral – Texto Referencial para o Debate Nacional do Ministério da Educação: “Não se trata aqui de criminalizar ou patologizar a pobreza, mas de construir soluções políticas e pedagógicas criativas e consequentes para o combate às desigualdades sociais e para a promoção da inclusão educacional.” (BRASIL, Ministério da Educação, 2009, p. 12).

Em 1930, opondo-se a uma educação “[...] para o povo, uma educação destinada ao trabalho e para as elites, uma educação para usufruir e exercer a cultura.” (NUNES, 2010, p. 25), Anísio conduz uma reforma no sistema educativo que, “[...] empurrou a escola para fora de si mesma, ampliando sua área de influência na cidade. Atravessou o espelho da cultura europeia e norte-americana, articulando o saber popular ao acadêmico.” (NUNES, 2010, p. 25), parece que, nasce aí, efetivamente, a primeira semente da educação integral de Anísio – “a escola fora de si mesma”<sup>16</sup>.

Essa “escola fora de si mesma”<sup>17</sup> também é encontrada nos documentos oficiais da EI, como podemos ver no trecho abaixo:

A escola desempenha um papel fundamental no processo de construção e de difusão do conhecimento e está situada como local do diálogo entre os diferentes saberes, as experiências comunitárias e os saberes sistematizados historicamente pela sociedade em campos de conhecimento e, nessa posição, pode elaborar novas abordagens e selecionar conteúdos. Assim, o desenvolvimento integral dos estudantes não pode ser considerado como responsabilidade exclusiva das escolas, mas também de suas comunidades, uma vez que, somente juntas podem ressignificar suas práticas e saberes. Desse modo, a instituição escolar é desafiada a reconhecer os saberes da comunidade, além daqueles trabalhados nos seus currículos, e com eles promover uma constante e fértil transformação tanto dos conteúdos escolares quanto da vida social. A relação escola e comunidade pode ser marcada pela experiência de diálogo, de trocas, de construção de saberes e pela possibilidade de, juntas, constituírem-se em uma comunidade de aprendizagem, de modo que a interação entre

<sup>16</sup> NUNES, 2010, p. 25

<sup>17</sup> Id., *ibid.*

as pessoas que atuam na escola e as que vivem na comunidade pode auxiliar a superação de preconceitos, muitos deles calcados em estereótipos de classe, raça/etnia, gênero, orientação sexual, geração, dentre outros. (BRASIL, Ministério da Educação, 2009, p. 33)

A visão de mundo de Anísio concebia que “A pobreza brasileira era também, e no mesmo grau de importância da pobreza material, a pobreza política. Seu contrário emergia no horizonte dos direitos humanos civis: a cidadania organizada.” (NUNES, 2010, p. 27). Para que essa transformação pudesse ocorrer, era necessário “[...] a integração do homem ao trabalho e à cultura.” (NUNES, 2010, p. 27), função que seria de responsabilidade do Estado, através de ações de escolarização e de propagação da cultura. A integração da qual Anísio tratava, que concebia a democratização da cultura, abrangia a ciência em igual patamar com a arte.

De acordo com Clarice Nunes, Anísio desejava e procurou construir,

Uma escola pública com um Ensino Básico de qualidade para todos, onde a pesquisa é assumida como componente do ensino, e em que os espaços e os tempos da educação sejam significativos para cada sujeito dentro dela. Uma escola bonita, moderna, integral em que o trabalho pedagógico apaixona e compromete professores e alunos. Uma escola que construa um solidário destino humano, histórico e social foi o grande sonho de Anísio Teixeira, para o qual procurou construir os andaimes. (NUNES, 2010, p. 31)

Este “[...] solidário destino humano, histórico e social [...]” (NUNES, 2010, p. 31) pretendido por Anísio, pressupunha duas premissas: a existência de uma real democracia social e de verdadeiras condições de transformação das classes populares, através de sua formação plena, não apenas acadêmica, não somente para o trabalho, não exclusivamente pelo trabalho, porém, uma mistura equilibrada de todas essas opções, que pudesse ser traduzida em consciência de si e do mundo em que vive, autonomia, capacidade de interação e de ação para estes sujeitos. A educação que Anísio propunha, tinha noção real das forças e fraquezas de seus “objetos” e dos opositores ao processo, concebendo-as como fruto da história de nossa sociedade.

Uma educação centrada na criança que se apoia, no “[...] pensamento deweyano: “nem restauração do passado nem imposição de um futuro ainda inexistente [...]” (NUNES, 2010, p. 37); que concebe possibilidades além da “[...] ligação estreita e rígida entre processo produtivo e escolar.” (NUNES, 2010, p. 47), defendendo “[...] a necessidade da experiência, mas combinada com o ensino de matérias regulares.” (NUNES, 2010, p. 47).

De acordo com Clarice Nunes (2010, p. 56),

[...] a obra de Anísio Teixeira é um convite para que resgatemos o sentido da qualidade da educação no que tem de substantivo, ou seja, enquanto conjunto de transformações sociais que visam eliminar privilégios, hierarquias e desigualdades, [...]

Nessa construção, assim como na proposta da EI, Anísio considerava a existência de uma relação dialógica entre educação, ciência e arte, como cita Clarice Nunes no trecho a seguir:

Cabe-nos resgatar da obra de Anísio o diálogo entre a ciência e a arte, que é também o diálogo entre a demonstração e a transfiguração, a intuição poética e o discernimento crítico, as emoções e o pensamento. Que é também a possibilidade de percepção do mundo em sua gloriosa novidade. Que desperta o entusiasmo criativo e ajuda a elevar o indivíduo a um nível mais alto de existência. (NUNES, 2010, p. 57).

Esse diálogo proposto por Anísio retira da escola o seu “[...] papel de agência de controle e punição social [...]” (NUNES, 2010, p. 58), colocando-a em um patamar de “[...] ateliê de todos os talentos humanos.”<sup>18</sup>, tendo essa ação, a pesquisa como ferramenta para ensinar e aprender. Ao referir-se a isso Clarice Nunes afirma que “[...] o pensamento de Anísio antecipa e se aproxima da tematização do diálogo em Paulo Freire.”.

Acredito que o cerne da educação defendida por Anísio esteja, assim como em Freire e em Gramsci, em três aspectos: autonomia, criticidade e auto responsabilidade. Segundo NUNES ao se referir a complexidade existente no exercício da democracia, precisamos entender que (grifo meu):

No coração do que uma democracia pode ou não pode ser está a discussão do consenso e do conflito. Há consensos que a facilitam e outros que a entram. Precisamos de sabedoria para separar uns dos outros. *O consenso desejável é aquele formado por uma opinião pública autônoma, o que apenas se torna possível com uma educação não doutrinária, que trabalhe na direção da emancipação intelectual e conte com uma estrutura ampla e diversa de centros de influência. A autonomia e a autorresponsabilidade criam condições para nossa felicidade e se isso não ocorre é preciso inventariar nossas motivações. Se percebermos, por exemplo, que não podemos ser livres porque tememos a liberdade, essa percepção já traz maior liberdade.* (NUNES, 2010, p. 63)

É também meta do Programa de Educação Integral do MEC a formação de indivíduos autônomos, críticos e autoresponsáveis, como podemos ver no trecho abaixo:

---

<sup>18</sup> NUNES, 2010, p. 58



Pensar e praticar a educação, como exercício da vida, implica reconhecer diferentes sujeitos de diálogo presentes no universo social. Tal afirmação precisa ser traduzida como superação da condição de objeto de aprendizagem a que são reduzidos os estudantes e suas comunidades, própria de algumas concepções de escola, do autoritarismo pedagógico e da homogeneidade cultural, para a afirmação e constituição de sujeitos em aprendizagem; fundamento de uma educação democrática e republicana. Esses sujeitos da/em aprendizagem estão em processo permanente de constituição de uma educação criativa e participativa na garantia e afirmação de seus direitos e de sua cidadania, voltada para a reflexão crítica e autônoma do mundo vivido e percebido e que promova processos cognitivos vinculados às experiências particulares e universais como valorização da diferença e superação das desigualdades. (BRASIL, Ministério da Educação, 2009, p. 46)

Partindo para leitura de alguns dos textos escritos por Anísio contidos em NUNES, em busca da sua ideia de educação integral, por vezes me deparei com trechos que me deixaram em dúvida da sua datação. Foram mesmo escritos em seu tempo? O primeiro texto foi *Mestres de Amanhã*, originalmente publicado em 1963, na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, onde encontrei o seguinte trecho:

A verdade é que cada novo meio de comunicação, ao surgir, não produz imediatamente os resultados esperados mas, muitas vezes, a difusão do que há de menos interessante, embora mais aparentemente popular, na cultura comum. Não é apenas isso. Cada meio novo de comunicação alarga o espaço dentro do qual vive o homem e torna mais impessoal a comunicação, exigindo, em rigor, do cérebro humano, compreensão mais delicada do valor, do significado e das circunstâncias em que a comunicação lhe é feita. Se partirmos do período da simples comunicação oral de pessoa a pessoa, que se conheçam mutuamente no pequeno meio local, para a comunicação com o estranho e, depois, para a comunicação escrita ainda entre pessoas que se conheçam (correspondência) e, a seguir, para a comunicação escrita pelo texto e livro e pelo jornal, ainda locais, e, afinal, pelo telégrafo, pelo telefone, pelo cinema, pelo rádio, pela televisão, pela comunicação estendida a todo o planeta, que faz subitamente o homem comum não apenas o habitante de sua rua, sua cidade, seu Estado, sua nação, mas literalmente de todo o planeta e participante de uma cultura não apenas local e nacional mas mundial, podemos ver e sentir o grau de cultivo mental necessário para lhe ser possível submeter a informação, que lhe é assim trazida de todo o mundo, ao crivo de sua própria mente, a fim de compreendê-la e absorvê-la com o mesmo sentido de integração com que recebia a comunicação local e pessoal do seu período paroquial de vida. (ANÍSIO apud NUNES, 2010, p. 69)

Estaria Anísio falando do seu tempo ou dos dias atuais? Atemporal e atual, Anísio vislumbra em 63, o espectro de nossos dias, preocupação que também encontramos descrita nos textos oficiais sobre a EI, como podemos ver a seguir:

Instituir o debate para construir uma proposta de Educação Integral, representa o convite para a criação de estratégias que assegurem às

crianças, aos adolescentes e aos jovens o acesso aos veículos de comunicação, ao domínio de diferentes linguagens, à prática da leitura, à crítica e, principalmente, à produção de comunicação como instrumento de participação democrática. (BRASIL, Ministério da Educação, 2009, p. 27 - 28).

Ainda duvidando do “tempo” a que estaria Anísio falando, me reporto a sua análise sobre a educação do homem comum onde diz que:

Na educação comum do homem comum os progressos são os mais modestos. O homem comum está caminhando para ser o escravo como o entendia Aristóteles, ou seja, o homem que está na sociedade mas não é da sociedade. O progresso científico está na sela e conduz o homem nenhum de nós sabe para onde. Ou melhor, todos sabemos, pois ninguém desconhece que se a educação é cada vez mais fraca, o anúncio e a propaganda são cada vez mais fortes e a nossa sociedade – sobretudo nos países em que já se fez afluenta – é uma sociedade cujo objetivo se reduz o de consumir cada vez maiores quantidades de bens materiais. Conseguimos condicionar o homem para essa carreira de consumo, inventando necessidades e lançando-o num delírio de busca ilimitada de excitação de falsos bens materiais. (ANÍSIO apud NUNES, 2010, p. 77)

Indo de encontro a essa situação aristotélica, Anísio traz a ideia de termos uma “[...] escola ajustada ao tipo de cultura que ela representa.”<sup>19</sup> considerando que “[...]ainda não fizemos em educação o que deveria ser feito para preparar o homem para a época a que foi arrastado pelo seu próprio poder criador.”<sup>20</sup>. A intenção é a de, ante as mudanças sociais, “[...] construir uma educação que a aceite, a ilumine e a conduza num sentido humano.” (ANÍSIO apud NUNES, 2010, p. 80). Corroborando com esta ideia o Programa de EI concebe que o “[...] processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens.” (BRASIL, Ministério da Educação, 2014, p. 4).

Anísio no texto *Ciência e a Arte de Educar*, originalmente publicado em 1957, fala da relação entre estes dois mundos: o da ciência e o da educação, deixando clara a sua concepção com relação a ambos. Para o teórico, “A ciência é uma condição – e mesmo uma condição básica – para a descoberta tecnológica ou artística, mas não é, ou ainda não é essa descoberta.” (ANÍSIO apud NUNES, 2010, p. 86) considerando que práticas educacionais são a mais complexa das artes, conceitua sabedoria e saber “[...] opostos tais termos um ao outro no sentido de que a sabedoria é, antes de tudo, a subordinação do saber ao interesse humano e não ao próprio

<sup>19</sup> ANÍSIO apud NUNES, 2010, p. 79

<sup>20</sup> Id., *ibid.*

interesse do saber pelo saber (ciência) e muito menos a interesses apenas parciais ou de certos grupos humanos” (ANÍSIO apud NUNES, 2010, p. 87).

Complementando essa ideia, Anísio considera que em processos educativos o conhecimento científico é “[...]como um ingrediente a ser levado em conta, sem perder de vista, todos os demais fatores.” (ANÍSIO apud NUNES, 2010, p. 86), pois, na prática dessa arte não se pode desconsiderar o contexto, isolando o educando em um enquadre perfeito, assim como se faz em processos práticos da área de tecnologia e ciências físicas.

Analisando a escola e seu fazer educação, o teórico avalia que as práticas são generalistas e mecânicas, não levando em conta “[...] as relações professor-aluno-colegas [...]” (ANÍSIO apud NUNES, 2010, p. 90). Parece-me que esta ideia de Anísio é oposta a condição do aluno-objeto, tal como também podemos ver contemplada pelo Programa de Educação Integral do MEC, como citado no trecho abaixo:

Pensar e praticar a educação, como exercício da vida, implica reconhecer diferentes sujeitos de diálogo presentes no universo social. Tal afirmação precisa ser traduzida como superação da condição de objeto de aprendizagem a que são reduzidos os estudantes e suas comunidades, própria de algumas concepções de escola, do autoritarismo pedagógico e da homogeneidade cultural, para a afirmação e constituição de sujeitos em aprendizagem; fundamento de uma educação democrática e republicana. (BRASIL, Ministério da Educação, 2009, p. 46)

O imbricamento existente entre as ciências e a educação, em uma relação de complementariedade respeitosa e não de subjugação, foi tido por Anísio como necessário e promissor para o desenvolvimento da arte do educar, como podemos observar no trecho abaixo:

Cientistas e educadores trabalharão juntos, mas, uns e outros, respeitando o campo de ação de cada um dos respectivos grupos profissionais e mutuamente se auxiliando na obra comum de descobrir o conhecimento e descobrir as possibilidades de sua aplicação. (ANÍSIO apud NUNES, 2010, p. 95 - 96)

Na estrutura do Programa de EI, o mesmo elo é estabelecido e considerado, como descrito no trecho:

A Educação Integral, nesta proposta em construção, não replica o mesmo da prática escolar, mas amplia tempos, espaços e conteúdos, buscando constituir uma educação cidadã, com contribuições de outras áreas sociais e organizações da sociedade civil (BRASIL, Ministério da Educação, 2009, p. 25)

Considerando ainda a relação entre ciências sociais e educação, encontramos tanto em Anísio como na proposta do Programa de EI, referências quanto ao uso de

dados gerados pelas ciências sociais na estruturação de políticas públicas e processos educacionais, como podemos observar nos dois trechos abaixo, o primeiro extraído do texto de Anísio; e o segundo, oriundo do Texto Referência para o Debate Nacional da Educação Integral:

Com os dados que lhe fornecerá a escola, o cientista irá colocar o “problema” muito mais acertadamente e submeter os resultados à prova da prática escolar, aceitando com maior compreensão este “teste” final. (ANÍSIO apud NUNES, 2010, p. 94)

Para a consolidação de políticas públicas efetivas de inclusão social, são necessários diagnósticos sociais bem construídos, implicados em sistema de monitoramento de indicadores gerais, conforme destaca Paes de Barros et al. (2006a, 2006b). Hoje, nas áreas sociais, incluindo-se a educação, o Brasil dispõe de informações consistentes, coletadas e analisadas por órgãos reconhecidos, como o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Instituto Brasileiro de geografia e Estatística (IBGE) e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), para citar alguns. Especificamente no campo da educação, contamos com indicadores e dados expressos pelo Censo Escolar, pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). (BRASIL, Ministério da Educação, 2009, p. 10 - 11)

Esta complementariedade colaborativa, pressupões principalmente flexibilidade de seus resultados, não sendo para Anísio, leis generalistas que possam ser aplicadas indistintamente no processo educativo, conforme abaixo:

Tais “fatos”, “princípios” e “leis” não irão, porém, fornecer ao educador, repitamos, nenhuma regra de ação ou de prática, mas ideias, conceitos, instrumentos intelectuais para lidar com a experiência educacional em sua complexidade e variedade e permitir-lhe elaborar, por sua vez, as técnicas flexíveis e elásticas de operação e os modos de proceder inteligentes e plásticos, indispensáveis à condução da difícil e suprema arte humana – a de ensinar e educar. (ANÍSIO apud NUNES, 2010, p. 95)

Anísio fundamenta essa sua afirmação pela necessária flexibilidade no processo prático da educação, quando diz que:

[...] a situação educativa ainda é mais permanentemente ampla, envolvendo o indivíduo em sua totalidade, com todas as variáveis dele próprio e de sua história e de sua cultura e da história dessa cultura, e mais as da situação concreta, com seus contemporâneos e seus pares, seu professor e sua família. A prática educativa exige que o educador leve em conta um tão vasto e diverso grupo de variáveis, que, provavelmente, nenhum procedimento científico poderá jamais ser rigorosamente nela aplicado. (ANÍSIO apud NUNES, 2010, p. 97)

Considerando o explicitado acima como conceitualmente sinônimo de contextualização e diversidade, podemos observar que o Programa de Educação Integral do MEC contempla o mesmo aspecto quando coloca que:

Para que a escola funcione como uma comunidade de aprendizagem, constituída pela reunião de diferentes atores e saberes sociais, que constrói um projeto educativo e cultural próprio e como ponto de encontro e de legitimação de saberes oriundos de diferentes contextos, é necessário o estabelecimento de políticas socioculturais. Além de reconhecer as diferenças, é preciso promover a igualdade e estimular os ambientes de trocas, e, parafraseando Boaventura de Souza Santos (2002), pode-se dizer, em um projeto aberto, em que cada pessoa tem direito à igualdade, sempre que a diferença inferioriza e tem direito à diferença toda vez que a igualdade homogeneiza, para dar conta da complexidade do mundo contemporâneo<sup>10</sup>. (BRASIL, Ministério da Educação, 2009, p. 31)

Em outro texto de Anísio – *A Educação que nos convém* – relatando criticamente a história da educação e da educação brasileira, Anísio critica claramente a disfuncionalidade do sistema educativo público, que longe de contribuir para transformação social, sequer cumpre a sua função formativa cidadã com eficiência, não considerando nem o perfil de seu público alvo, nem suas demandas de sobrevivência social. Segundo o autor, “A educação escolar tem de ser uma determinada educação, dada em condições capazes de torná-la um êxito, e a serviço das necessidades individuais dos alunos em face das oportunidades do trabalho na sociedade.” (ANÍSIO apud NUNES, 2010, p. 104). Esta ideia de Anísio se confirma na EI e na definição constitucional do que é de competência da educação, que deve ser:

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

Em uma carta escrita para Clemente Mariane em 1948, Anísio expõe ideias sobre o ensino que, creio, claramente convergem para a educação integral. Anísio se referindo as transformações ocorridas nos sistemas educacionais da Europa, afirma que “[...] a contribuição suprema dessas reformas está na importância que deram ao indivíduo sobre o estado.” (ANÍSIO apud LOVISOLO, 1989, p. 58); afirmando que o processo da educação,

[...] ao invés de partir do Estado e suas necessidades para o indivíduo, parte do indivíduo e seus direitos para a mais rica e mais perfeita realização de sua personalidade, independente de suas condições sociais ou de quaisquer distinções de classe. (ANÍSIO apud LOVISOLO, 1989, p. 58)

Nessa carta, propõe medidas e ações correlatas as diretrizes do Programa de EI, como observamos no texto a seguir:

I - Educação comum de todas as crianças, pelo tempo mais longo que for possível. (Enheitsschule, Grundschule - Alemanha; École unique - França, etc.'. [...] 3 - Variedade e flexibilidade do sistema educativo para atender as diferenças de capacidade e de interesses. 4 - Maior aproximação entre a escola e os pais: cooperação da família. 5 - Preocupação mais viva pela saúde e eficiência física do indivíduo.

Tais idéias e tendências vem trabalhando a escola primária e a escola secundária, no sentido de adaptá-las à sua nova finalidade: habilitar o aluno a descobrir-se a si mesmo e a compreender o seu meio. O primeiro resultado desse movimento é a coordenação do ensino primário e do ensino secundário dentro da mesma finalidade cultural. Um e outro se destinam a formar, ou melhor, libertar a personalidade da criança ou do adolescente. (ANÍSIO apud LOVISOLO, 1989, p. 59)

Rica em detalhes, sendo ao mesmo tempo uma análise e uma proposta, a carta de Anísio prossegue convergindo com o Programa de EI do MEC quando afirma que o ensino “[...] deve oferecer uma larga rede de programas variados para se ajustar às diferenças individuais de capacidade e de interesses [...]” (ANÍSIO apud LOVISOLO, 1989, p. 60), argumentando que as unidades escolares devem proporcionar opções de escolha, que sejam contextualizadas aos interesses e realidades dos seus educandos.

E como os teóricos e suas teorias se inter cruzam, em Anísio surge Gramsci e a sua ideia do intelectual orgânico, como podemos perceber através do trecho abaixo em que ele se refere a finalidade da escola secundária:

Dentro dessa finalidade ampla, cabe a finalidade seletiva: preparar a elite do país. Mas, tal elite longe de ser uma única, a elite intelectual, diríamos melhor, intelectualista, deve compor-se de elites parciais em todas as atividades, em todas as classes, inclusive a dos trabalhadores intelectuais. (ANÍSIO apud LOVISOLO, 1989, p. 60)

As ideias expostas nesta carta sobre um sistema e uma estrutura para o ensino, partem de uma visão da sociedade e pretendem transformá-la:

A aliança que propomos aqui de uma série de cursos vocacionais, práticos e acadêmicos nas mesmas escolas, guardadas que fossem a continuidade e a coesão de cada um dos cursos, viria em muito esbater o dualismo que existe entre o ensino cultural e o ensino profissional, dualismo que se reflete em nossa organização social em uma divisão antidemocrática de classes. (ANÍSIO apud LOVISOLO, 1989, p. 63 - 64)

Seguindo a linha de convergência com o que é prescrito para o Programa de EI do MEC nos documentos oficiais, Anísio traz a ideia sobre a organização das escolas em um sistema que, conservaria os objetivos e finalidade da educação, mas, não iria:

[...] obrigar a uma perfeita uniformidade todas as escolas. Além das diferenciações que proviriam da variedade de programas e cursos defendida nas primeiras páginas destas notas, dever-se-iam permitir, com a devida fiscalização, ensaios de seriações, de métodos, de cursos de estudos, dando-se, assim, a cada escola uma autonomia que só lhe podia aumentar a vitalidade e o sentido de suas responsabilidades. A administração central seria, assim, um órgão de fiscalização estimuladora, emitindo, de preferência a ordens, sugestões aos professores e diretores de escola. Tal sistema além de permitir a experimentação educacional indispensável, é o único compatível com o caráter democrático que devemos dar às escolas, se as queremos fazer progressivas e cômicas de suas responsabilidades. (ANÍSIO apud LOVISOLO, 1989, p. 65 - 66)

E falando sobre método, Anísio descreve em 1948 - data da carta escrita – o que hoje é defendido na educação integral com o nome de contextualização:

O relevo que se pôr nas coisas locais e regionais para que o ensino se ajuste deve mais vivamente às necessidades e aptidões do aluno, fator importantíssimo para os resultados do mesmo ensino, não poderá ser obtido se o sistema for centralizado do modo por que hoje o é. Se, entretanto, ao invés de programas rígidos, o departamento central emitir programas mínimos e sugestões amplas para a sua execução, já tal ajustamento será possível com grande proveito para os métodos de ensino. (ANÍSIO apud LOVISOLO, 1989, p. 68)

Por vezes lendo esta carta, pensei estar fazendo a leitura do Manual Operacional para Educação Integral ou o Texto Referência para o Debate Nacional da Educação Integral; segue Anísio com suas ideias, propondo conteúdos tais como temos nos documentos oficiais da EI:

Por outro lado, não se deve esquecer que um dos recursos para enriquecer a função educativa dos nossos colégios, está na instituição de atividades atléticas e atividades extraclasse com um apoio igual ao que recebem os estudos propriamente ditos. Tudo aquilo que, no ensino primário, está sendo utilizado e experimentado para maior aproximação entre a vida e a escola e para fortalecer mais profundamente a sua finalidade social, deve, igualmente, ser tentado na escola secundária. (ANÍSIO apud LOVISOLO, 1989, p. 68)

Popularmente dizem que “o melhor ainda está por vir”, concordando com este ditado anônimo, escolhi como sendo o último texto de Anísio para comentar sob a luz da EI, Educação não é privilégio. Nesta obra, creio que Anísio nos traz praticamente uma descrição do que seria educação integral, como podemos ver no trecho abaixo:

Não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, com os curtos períodos letivos que hoje tem a escola brasileira. Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comu-

nidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte.

Ler, escrever, contar e desenhar serão por certo técnicas a ser ensinadas, mas como técnicas sociais, no seu contexto real, como habilidades, sem as quais não se pode hoje viver. O programa da escola será a própria vida da comunidade, com o seu trabalho, as suas tradições, as suas características, devidamente selecionadas e harmonizadas.

A escola primária, por este motivo, tem de ser instituição essencialmente regional, enraizada no meio local, dirigida e servida por professores da região, identificados com os seus mores, costumes.

A regionalização da escola que, entre nós, se terá de caracterizar pela municipalização da escola, com administração local, programa local e professor local, concorrerá em muito para dissipar os aspectos abstratos e irreais da escola imposta pelo centro, com programas determinados por autoridades remotas e distantes e servida por professores impacientes e estranhos ao meio, sonhando perpetuamente com redentoras remoções.

Tal escola com horários amplos, integrada no seu meio e com ele identificada, regida por professores provindos das suas mais verdadeiras camadas populares, percebendo os salários desse meio, será uma escola reconciliada com a comunidade e já sem o caráter ora dominante de escola propedêutica aos estudos ulteriores ao primário. Esta será a escola fundamental de educação comum do brasileiro, regionalmente diversificada, comum não pela uniformidade, mas pela sua equivalência cultural.

Assim que os recursos permitirem, ela se irá ampliando em número de séries e entrando pelo nível das escolas de segundo grau, sem perder os característicos de escola mais prática do que intelectualista e os de integração regional tão perfeita quanto possível.

Está claro que essa escola, nacional por excelência, a escola da 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 uma nos objetivos e aspirações comuns. (TEIXEIRA, 1989, p. 459-460–461)



#### 6.4. A ideia da Educação Integral em Paulo Freire

A essa escola verbalista, propedêutica, antidemocrática, por isso mesmo cada vez mais superposta à sua comunidade, oponhamos uma outra escola. [...] centrada na comunidade e formadora de hábitos, “deverá, assim, organizar-se para dar ao aluno, nos quatro anos de seu curso atual e nos seis a que se deve estender”, diz Anísio Teixeira, “uma educação ambiciosamente integrada e integradora”. Para tanto, continua o mestre brasileiro, precisa, primeiro, de tempo: tempo para se fazer uma escola de formação de hábitos (e não de adestramento para passar em exames) e de hábitos de vida, de comportamento, de trabalho e de julgamento moral e intelectual.<sup>21</sup>

Quando li sobre as ideias de Antonio Gramsci sobre educação, em vários momentos, supus entender, diretamente ou nas entrelinhas, a existência de convergências entre seus escritos e os conceitos e concepções Freirianas. Por isso, e por total paixão pelo autor e suas ideias, resolvi fazer a minha terceira leitura e fundamentação teórica utilizando este nosso Papa-autor<sup>22</sup>, o senhor Paulo Reglus Neves Freire.

Escolhi dois de seus inúmeros trabalhos que, entendo, serem mais expressivos em seu conteúdo, no sentido de alicerçar a minha pesquisa sobre educação integral: Educação como prática da Liberdade e Pedagogia do Oprimido.

Dando início com Educação como Prática da Liberdade, parto dos escritos iniciais de Francisco C. Weffort, contidos nesta obra de Paulo Freire, Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade, onde encontramos um trecho, creio, elucidativo, para compreensão das práticas Freirianas e suas convergências com os pressupostos da educação integral; e também, entendo, com as concepções de Antonio Gramsci, teórico trabalhado em capítulo anterior. Weffort nos diz que:

Porque no campo da significação geral do movimento brasileiro de educação popular interessam-nos sobretudo suas **implicações sociais e políticas**. [...] A visão da liberdade tem nesta pedagogia uma posição de relevo. É a matriz que atribui sentido a **uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos**. É um dos princípios essenciais para a estruturação do círculo de cultura, unidade de ensino que substitui a “escola”, autoritária por estrutura e tradição. (WEFFORT, Prefácio. In: FREIRE, 1967, p. 3-4)

<sup>21</sup> Paulo Freire, Tese de concurso para a Cadeira de Filosofia e História da Educação na Escola de Belas-Artes de Pernambuco, 1959.

<sup>22</sup> Entenda-se como Papa-autor a expressão máxima de um teórico na área. Paulo Freire é, inegavelmente, o teórico “summu” (aquele que se acha no lugar mais elevado; máximo, extremado, supremo - [clickeeducacao.com.br/bcoresp/bcoresp.../o,6674,POR-971-150,00.html](http://clickeeducacao.com.br/bcoresp/bcoresp.../o,6674,POR-971-150,00.html)) da educação brasileira.

Tomei a liberdade de destacar em negrito o que, entendo, converge totalmente com as concepções Gramscinianas e que seriam, por essência, princípios norteadores para uma educação integral.

Ainda no texto de Wellfort, encontramos uma referência clara da ação fundamental da pedagogia Freiriana, que também é princípio das práticas educativas de educação integral: a contextualização do conhecimento a realidade dos educandos, com sua participação direta na elaboração do processo educativo. Segundo Wellfort, “Já no levantamento do vocabulário popular, isto é, nas preliminares do curso, busca-se um máximo de interferência do povo na estrutura do programa.” (WEFFORT, Prefácio. In: FREIRE, 1967, p. 4). Ainda falando do método Freire, e também de Gramsci e de educação integral, “As palavras não existem independentemente de sua significação real, de sua referência às situações.” (WEFFORT, Prefácio. In: FREIRE, 1967, p. 5).

Tendo como princípio da ação educativa a conscientização, Freire aponta que o aprendizado deve, necessariamente, estar conectado à reflexão sobre a realidade, provocando no educando discernimento e capacidade de decodificar o mundo em que vive.

O conceito de liberdade de Freire, fica claro quando ele afirma que,

É essa dialogação do homem sobre o seu contorno e até sobre os desafios e problemas que o faz histórico. Nesta perspectiva existencial que se abre à história se descarta, desde o início, uma possível noção formal da liberdade. A liberdade é concebida como o modo de ser o destino do Homem, mas por isto mesmo só pode ter sentido na história que os homens vivem. (FREIRE apud WEFFORT. Prefácio. In: FREIRE. 1967, p. 6 )

Para a conquista desta liberdade, Wellfort afirma que uma das ações essenciais seria o auto reconhecimento, quando nos traz “[...] que fundamentalmente importa é que estes homens particulares e concretos se reconheçam a si próprios, no transcurso da discussão, como criadores de cultura.” (WEFFORT, Prefácio. In: FREIRE, 1967, p. 7). Compreendo que, enquanto reconhecidamente criadores de cultura, os indivíduos libertam-se; e legitimando a minha compreensão, cito mais uma vez Wellfort, que se referindo a classe dominante, nos diz que “[...] menos ainda podiam compreender que a cultura levada ao povo pudesse conduzir à dúvida sobre a legitimidade de seus privilégios.” (WEFFORT, Idem, p. 11).

Assim como nos pressupostos indicados no Programa de Educação Integral do MEC, “ a grande preocupação de Paulo Freire é a mesma de toda a pedagogia moderna: “[...] uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política [...]” (FREIRE apud WEFFORT. Idem, p. 12). Ora, Gramsci também não pensava assim? Creio que ambos teóricos tinham este pensamento, como ponto central de suas propostas de ação e reformulação da educação vigente. Tempos e espaços distintos, públicos alvo com semelhanças e também diferenças, mas uma mesma busca: se contrapor a qualquer bipartição social, visto que, conforme argumenta Weffort “Toda a separação entre os que sabem e os que não sabem, do mesmo modo que a separação entre as elites e o povo, é apenas fruto de circunstâncias históricas que podem e devem ser transformadas.” (WEFFORT. Idem, p. 12).

A educação como meio para conscientização sociopolítica é tida como

[...] possível enquanto compromete o educando como homem concreto, ao mesmo tempo o prepara para a crítica das alternativas apresentadas pelas elites e dá-lhe a possibilidade de escolher seu próprio caminho. (WEFFORT, Prefácio. In: FREIRE, 1967, p. 23)

Poderíamos dizer que esta é uma afirmação que não agrada a todos? Talvez sim.

Weffort fala sobre a pedagogia Freiriana afirmando que sua prática extingue as relações autoritárias, estabelecendo o seu processo através do diálogo. E certamente através dessa forma de ação, elimina-se a possibilidade de autoritarismo e consequente manipulação.

A tradução poética da ideia de Freire, nos chega através da Canção Para os Fonemas da Alegria de Thiago de Mello, também parte do prefácio de Weffort. Creio que um trecho em especial:

Às vezes nem há casa: é só o chão. Mas sobre o chão quem reina agora é um homem diferente, que acaba de nascer: porque unindo pedaços de palavras aos poucos vai unindo argila e orvalho, tristeza e pão, cambão e beija-flor, e acaba por unir a própria vida no seu peito partida e repartida quando afinal descobre num clarão que o mundo é seu também, que o seu trabalho não é a pena que paga por ser homem, mas um modo de amar — e de ajudar — o mundo a ser melhor [...] (MELLO apud WEFFORT, Prefácio. In: FREIRE, 1967, p. 28)

Finalmente saindo do rico prefácio, deparo-me com a seguinte trecho:

Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser também, entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alie-

nação, e uma educação para a liberdade. “Educação” para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito. (FREIRE, 1967, p. 36)

Paralelo a este trecho, trago um pressuposto da educação integral contido no livro Educação Cidadã, Educação Integral - fundamentos e práticas, de Angela Antunes e Paulo Roberto Padilha:

A Educação Cidadã e Integral valoriza o diálogo, a amorosidade, a afetividade. O trabalho educativo que daí resulta deve traduzir o conjunto de experiências vivenciadas pelos diversos sujeitos participantes, de maneira que cada pessoa se identifique com o que foi realizado e, portanto, saiba que o projeto do qual ele participou traduz as suas contribuições individuais, em nome do bem comum, do bem coletivo. (ANTUNES, PADILHA, 2010, p. 18)

Parece-me que um trabalho em que os sujeitos se identificam, é a prática que os torna “homem-sujeito”. Ainda segundo Antunes e Padilha,

Um dos conceitos fundantes da obra de Paulo Freire é o de Leitura do Mundo. Ler o mundo implica conhecer a realidade antes de nela intervir. Infelizmente, na maioria das vezes, não temos, nos diversos espaços em que educamos e nos educamos, planejado ações de aprendizagens sem que tenhamos clareza sobre os contextos sociais, culturais, econômicos, políticos em que vivem os nossos alunos. (ANTUNES, PADILHA, 2010, p. 16)

Diante do exposto, surge-me a questão da relação existente entre educação integral, diagnóstico do contexto sociocultural, conscientização e liberdade, e reflexivamente, Paulo Freire nos diz que,

[...] dentro das condições históricas de sua sociedade, inadiável e indispensável uma ampla conscientização das massas brasileiras, através de uma educação que as colocasse numa postura de auto-reflexão e de reflexão sobre seu tempo e seu espaço. (FREIRE, 1967, p. 36)

É rico ler Freire e buscar nele “quês” da educação integral; as suas reflexões acerca da educação como meio para conquista da liberdade, são recheadas de ponderações que se aproximam dos pressupostos do Programa de EI do MEC. Um dos aspectos que me chama atenção em Freire, é a sua forma de conceber o sujeito no mundo; vejamos:

Entendemos que, para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é” (FREIRE, 1967, p. 39)

E voltando a Antunes e Padilha, encontro que, “[...] Educar integralmente o cidadão e a cidadã significa, pois, prepará-los para uma vida saudável e para a convivência humanizada, solidária e pacífica. ” (ANTUNES, PADILHA, 2010, p. 17). En-

tendo como um mesmo sujeito o “o ente de relações que é” de Freire (1967, p. 39); e o cidadão que tem “a convivência humanizada, solidária e pacífica.” de Antunes e Padilha (2010, p.17). Parece-me que estar com o mundo, necessariamente, implica em termos desenvolvido capacidades necessárias, para que através de relações dialógicas e recíprocas, possamos efetivamente aprender e ensinar.

Ainda em Freire (1967, p. 40) temos “Nas relações que o homem estabelece com o mundo há, por isso mesmo, uma pluralidade na própria singularidade.” Esta frase me trouxe em mente um trecho do documento Educação Integral – Texto Referência para o Debate Nacional, onde afirma-se que as ações de Educação Integral devem partir de projetos que fomentem o respeito aos direitos humanos e “[...] a valorização da pluralidade de saberes e a criação de momentos privilegiados em que se possa compreender a importância das distintas formas de conhecimento e suas expressões no mundo contemporâneo.” (BRASIL, Ministério da Educação, 2009, p. 27). Compreendo esta afirmação como sinônima a “pluralidade na própria singularidade” Freiriana (1967, p. 40).

Em vários documentos do MEC no âmbito da EI, encontramos referências diretas ou ideárias a este teórico, como estruturantes para a construção das concepções da EI:

A educação, como nos ensinou Paulo Freire<sup>1</sup>, é um lugar de conflito, onde o diálogo precisa ser conquistado. A aposta desta formulação para a educação integral está na construção de um instrumento capaz de lidar com saberes oriundos de distintas experiências e avançar na direção da escuta mútua e das trocas capazes de constituir um saber diferenciado. Se o homem é o sujeito de sua própria educação, não é somente objeto dela; como ser inacabado não deve render-se, mas interrogar e questionar. Escola e comunidade estão convidadas a fazer este exercício. (BRASIL, Ministério da Educação, 2009, p. 15)

A relação de Freire com a historicidade, parece-me ser a mesma que Gramsci (NOSELLA, 1992, p. 57), tinha:

Na história de sua cultura terá sido o do tempo — o da dimensionalidade do tempo — um dos seus primeiros discernimentos. O “excesso” de tempo sob o qual vivia o homem das culturas iletradas prejudicava sua própria temporalidade, a que chega com o discernimento a que nos referimos e com a consciência desta temporalidade, a de sua historicidade. Não há historicidade do gato pela incapacidade de emergir do tempo, de discernir e transcender, que o faz afogado num tempo totalmente unidimensional — um hoje constante, de que não tem consciência. O homem existe — existe — no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge

dele. Banha-se nele. Temporaliza-se. Na medida, porém, em que faz esta emersão do tempo, libertando-se de sua unidimensionalidade, discernindo-a, suas relações com o mundo se impregnam de um sentido consequente. (...) Sua ingerência, senão quando destorcida e acidentalmente, não lhe permite ser um simples espectador, a quem não fosse lícito interferir sobre a realidade para modificá-la. Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo — o da História e o da Cultura (FREIRE, 1967, p. 41)

E parece-me que esta ideia também converge, para o conceito contido nos documentos oficiais do MEC sobre EI, como podemos observar no trecho abaixo:

A escola desempenha um papel fundamental no processo de construção e de difusão do conhecimento e está situada como local do diálogo entre os diferentes saberes, as experiências comunitárias e os saberes sistematizados historicamente pela sociedade em campos de conhecimento e, nessa posição, pode elaborar novas abordagens e selecionar conteúdos. Assim, o desenvolvimento integral dos estudantes não pode ser considerado como responsabilidade exclusiva das escolas, mas também de suas comunidades, uma vez que, somente juntas podem resignificar suas práticas e saberes. Desse modo, a instituição escolar é desafiada a reconhecer os saberes da comunidade, além daqueles trabalhados nos seus currículos, e com eles promover uma constante e fértil transformação tanto dos conteúdos escolares quanto da vida social. (BRASIL, Ministério da Educação, 2009, p. 33)

Percebendo o contexto como peça vital da construção do sujeito, Freire nos traz a definição de Marcel sobre o ser “situado e datado” (1967, p. 42), afirmando que sem isso, história e cultura não teriam sentido. Isso também é pauta dos documentos oficiais quando definem as premissas que devem construir uma comunidade de aprendizagem, como podemos ver através do trecho abaixo, que faz referência a Paulo Freire e a Boaventura de Souza Santos:

Para que a escola funcione como uma comunidade de aprendizagem, constituída pela reunião de diferentes atores e saberes sociais, que constrói um projeto educativo e cultural próprio e como ponto de encontro e de legitimação de saberes oriundos de diferentes contextos, é necessário o estabelecimento de políticas socioculturais. Além de reconhecer as diferenças, é preciso promover a igualdade e estimular os ambientes de trocas, e, parafraseando Boaventura de Souza Santos (2002), pode-se dizer, em um projeto aberto, em que cada pessoa tem direito à igualdade, sempre que a diferença inferioriza e tem direito à diferença toda vez que a igualdade homogeneiza, para dar conta da complexidade do mundo contemporâneo. Tal projeto deve estar comprometido com a transformação da sociedade e com a formação de cidadãos e encontra, no diálogo, uma ferramenta eficaz. Na “disponibilidade para o diálogo”, no sentido usado por Freire (1996, p. 153), de “abertura respeitosa aos outros”, é possível potencializar todos os agentes educativos enquanto instituições formado-

ras. Dessa forma, a escola poderá ser afetada positivamente, pelas práticas comunitárias, pela liberdade e autonomia presentes nos espaços de educação informal, pela concretude e pelo movimento da vida cotidiana. (BRASIL, Ministério da Educação, 2009, p. 31)

Nesse processo de formação dos sujeitos, críticos e reflexivos, e por isto livres, Freire adverte sobre a diferença existente entre integração e acomodação, ressaltando que a supressão da liberdade humana, necessariamente, conduz os indivíduos ao ajustamento e à acomodação, levando-os à inércia criativa. Essa condição “desumana”, muitas vezes nos é imposta em nome da nossa libertação, sendo oposta à nossa constituição enquanto sujeitos.

O homem integrado é o homem Sujeito. A adaptação é assim um conceito passivo — a integração ou comunhão, ativo. Este aspecto passivo se revela no fato de que não seria o homem capaz de alterar a realidade, pelo contrário, altera-se a si para adaptar-se. A adaptação daria margem apenas a uma débil ação defensiva. Para defender-se, o máximo que faz é adaptar-se. Daí que a homens indóceis, com ânimo revolucionário, se chame de subversivos. De inadaptados. (FREIRE, 1967, p. 42)

Há um paralelo entre Freire e Antunes e Padilha. Em Antunes e Padilha, encontramos a afirmação que deve haver uma relação direta entre processos de educação integral e “[...] o conjunto de experiências vivenciadas pelos diversos sujeitos participantes, de maneira que cada pessoa se identifique com o que foi realizado [...]” (ANTUNES, PADILHA, 2010, p. 18); em Freire, temos a mesma ideia, como podemos ver abaixo:

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em ternos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas.

E o fará melhor, toda vez que, integrando-se ao espírito delas, se aproprie de seus temas fundamentais, reconheça suas tarefas concretas. (FREIRE, 1967, p. 43)

Encontramos ainda nos documentos do MEC o seguinte trecho:

A educação é um dos ambientes da cultura, um ambiente em que a sociedade reprocessa a si mesma numa operação sem fim, recriando conhecimentos, tecnologias, saberes e práticas. (BRASIL, Ministério da Educação, 2009, p. 18)

Entendendo-se que a educação é uma instância que retroalimenta continuamente a sociedade e que a partir das relações do homem com a realidade e com o mundo é que se faz cultura; poderíamos supor que a educação, necessariamente, deveria ter vínculo direto com a realidade, pois só assim, se produziria cultura significativa para os indivíduos.

Seguindo a minha leitura de Freire em *Educação como Prática da Liberdade*, por muitas vezes, duvidei das minhas próprias interpretações. Novamente me surgiu Gramsci, quando Freire traz a ideia de “inorganicidade”, para “explicar” a situação de alienação da sociedade:

[...] nas sociedades alienadas, condição de onde partíamos e de que saíamos, as gerações oscilam entre o otimismo ingênuo e a desesperança. Incapazes de projetos autônomos de vida, buscam nos transplantes inadequados a solução para os problemas do seu contexto. São assim utopicamente idealistas, para depois se fazerem pessimistas e desesperançosas. O fracasso de seus empréstimos, que está na sua inorganicidade, confunde suas elites e as conserva numa posição ingênua diante dos seus problemas. A sua grande preocupação não é, em verdade, ver criticamente o seu contexto. Integra-se com ele e nele. Daí se superpõem a ele com receitas tomadas de empréstimo. E como são receitas transplantadas que não nascem da análise crítica do próprio contexto, resultam inoperantes. (FREIRE, 1967, p. 52)

Contra-pondo-se a ideia de sociedade alienada (e inorgânica) e tornando-a operativa, Freire traz a criticidade, a contextualização e o autoconhecimento, também características básicas de processos educativos de EI. A despeito disso, Freire afirma que

A desesperança das sociedades alienadas passa a ser substituída por esperança, quando começam a se ver com os seus próprios olhos e se tornam capazes de projetar. Quando vão interpretando os verdadeiros anseios do povo. Na medida em que vão se integrando com o seu tempo e o seu espaço e em que, criticamente, se descobrem inacabados. Realmente não há por que se desesperar se se tem a consciência exata, crítica, dos problemas, das dificuldades e até dos perigos que se tem à frente. [...] E a sociedade passa assim, aos poucos, a se conhecer a si mesma. Renuncia à velha postura de objeto e vai assumindo a de sujeito (FREIRE, 1967, p. 53)

Creio que a posição Freiriana quanto a ações assistencialistas, também converge para ideia que Gramsci tinha com relação a processos educativos para o proletariado, a minha suposição baseia-se no seguinte trecho:

Opúnhamo-nos a estas soluções assistencialistas, ao mesmo tempo em que não aceitávamos as demais, porque guardavam em si uma dupla contradição. Em primeiro lugar, contradiziam a vocação natural da pessoa — a de ser sujeito e não objeto, e o assistencialismo faz



de quem recebe a assistência um objeto passivo, sem possibilidade de participar do processo de sua própria recuperação. (FREIRE, 1967, p. 56)

Ora, o assistencialismo não seria oposto a autonomia e a emancipação? Na EI temos (grifo meu):

A Educação Integral e Cidadã não visa somente à transmissão de conteúdos, ao acúmulo informacional. Ela visa à formação e ao desenvolvimento humano global. **Objetiva a preparação de homens e mulheres tecnicamente competentes, capazes de desempenhar plenamente sua profissão, de viver com autonomia, em busca permanente de sua realização pessoal e profissional, mas, sobretudo, almeja a formação de seres humanos que promovem o bem-viver, a justiça social e a vida sustentável para todos.** (ANTUNES, PADILHA, 2010, p. 23-24)

Freire pontua que ações assistencialistas trazem em seu escopo o mutismo, o condicionamento passivo e a massificação, ações antíteses à reflexão crítica e a consciência de si. Um aspecto a ressaltar no texto de Freire, é a relação direta existente entre liberdade e responsabilidade, considerando que a aquisição do sentido de responsabilidade, é um exercício prático vivencial; adquirido pelo enfrentamento e pela participação proativa e decisória.

Mas como fazer isto? Freire nos diz que tal intento poderá ser realizado

[...] por uma educação que, por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição. Uma educação, que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção. Educação que levasse em consideração os vários graus de poder de captação do homem brasileiro da mais alta imporda no sentido de sua humanização. (FREIRE, 1967, p. 57)

De acordo com o PROEI, Programa Estadual da Educação Integral, da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, o objetivo do programa de EI é:

Promover um processo de desenvolvimento humano e social emancipatório (da pessoa e do cidadão) nos tempos e espaços da formação escolar, por meio de uma educação integral, integrada e integradora, que considera a multidimensionalidade do sujeito, suas relações biopsicossociais e o contexto histórico-político-social no qual está inserido. (BAHIA, Secretaria da Educação, 2014, p. 17).

Seria esse “desenvolvimento humano e social emancipatório [...] que considera a multidimensionalidade do sujeito, suas relações biopsicossociais e o contexto histórico-político-social no qual está inserido” acima citado, similar “a reflexão sobre si

mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades” (FREIRE, 1967, p. 57)? Parece-me que sim.

A preocupação de Paulo Freire com relação aos “graus de poder de captação” (1967, p. 57), ou seja, a compreensão dos indivíduos com relação ao contexto em que se encontram inseridos, faz com que afirme que,

Na medida, porém, em que amplia o seu poder de captação e de resposta às sugestões e às questões que partem de seu contorno e aumenta o seu poder de dialogação, não só com o outro homem, mas com o seu mundo, se “transitiva”. (FREIRE, 1967, p. 59)

Freire estabelece uma relação direta entre a capacidade de compreensão e de resposta, ações inerentes a relação dialógica.

O Texto Referência para o Debate Nacional da EI aponta que,

Toda escola está situada em uma comunidade com especificidades culturais, saberes, valores, práticas e crenças – o desafio é reconhecer a legitimidade das condições culturais da comunidade para estimular o diálogo constante com outras culturas. A educação é um dos ambientes da cultura marcada pela reconstrução de conhecimentos, tecnologias, saberes e práticas. (BRASIL, Ministério da Educação, 2009, p. 32-33)

Parece-me que “às questões que partem de seu contorno” (FREIRE, 1967, p. 59) são as mesmas “especificidades culturais, saberes, valores, práticas e crenças” (BRASIL, Ministério da Educação, 2009, p. 32-33) existentes nas comunidades. Ambas afirmações dão conta de uma realidade existente, realidade essa, de onde emergem os educandos. Porém essa realidade, por muitas vezes é negada ou desvalorizada na construção das ações educativas, provocando estranhamento e distanciamento entre os sujeitos e as ações.

A posição do autor quanto a formação crítico-reflexiva é bem clara. Freire afirma que “A criticidade, como a entendemos, há de resultar de trabalho pedagógico crítico, apoiado em condições históricas propícias.” (FREIRE, 1967, p. 60). No documento do Ministério da Educação temos que a EI é um processo que “[...] promove o desenvolvimento da criança e do adolescente em suas múltiplas dimensões, considerando o corpo, a mente e a vida social, no sentido da construção da cidadania, do sujeito autônomo, crítico e participativo.” (BRASIL, Ministério da Educação, 2009, p. 19). Subtende-se que tanto para Freire como na proposta do MEC, a criticidade é resultante de um processo pedagógico construído, em que se promove o desenvolvimento dos sujeitos, contextualizado ao seu tempo e mundo.

Em outro trecho do livro *Educação como Prática da Liberdade*, Freire faz uma “análise” da educação jesuítica, e novamente é possível traçar um paralelo com a obra de Gramsci:

Onde buscarmos as condições de que tivesse emergido uma consciência popular democrática, permeável e crítica, sobre a qual se tivesse podido fundar autenticamente o mecanismo do estado democrático, messianicamente transplantado? [...] Na educação jesuíta — a que muito devemos, realmente — mas, em grande parte verbosa e superposta à nossa realidade? (FREIRE, 1967, p. 80)

Em Gramsci, encontramos a proposta da Escola Unitária que trazia em seu escopo, uma pedagogia que se opunha a escola tradicional “[...] jesuítica, autoritária, metafísica, doutrinária e classista [...]” (NOSELLA, 1992).

A educação proposta por Freire para a transformação da sociedade, é uma ação que:

[...] possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispusesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos. (FREIRE, 1967, p. 90)

Processos educativos pautados nessas condições, segundo Freire, haveriam de gerar sujeitos ativos e uma sociedade verdadeiramente democrática. A ideia Freiriana é

De uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço. A da intimidade com eles. A da pesquisa ao invés da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida. A educação do “eu me maravilho” e não apenas do “eu fabrico”. A da vitalidade ao invés daquela que insiste na transmissão do que Whitehead chama de inert ideas<sup>60</sup> — “Ideias inertes, quer dizer, idéias que a mente se limita a receber sem que as utilize, verifique ou as transforme em novas combinações”. (FREIRE, 1967, p. 93)

Parece-me que, como ponto central desta ideia de Freire, temos a significação da realidade dos sujeitos para o processo de apreensão do conhecimento, assim como vemos na educação integral que, conforme aponta Gadotti,

[...]quer superar o currículo fragmentado, organizado em grades e fundamentado no isolamento das disciplinas que, por conseguinte, isola as pessoas e cria guetos de aprendizagem. O problema é que, via de regra, e ainda com poucas exceções, continuamos a ensinar os nossos alunos sem levar em conta os seus saberes prévios, a sua

“cultura primeira”, as suas outras experiências vitais, separando educação informal, formal e não formal. Na prática, para além da teoria que é quase sempre utópica, acabamos dicotomizando educação escolar e não escolar. Isso dificulta a aprendizagem dos alunos. Deveríamos trabalhar para superar isso. (PADILHA, Prefácio. In: GADOTTI, 2009, p. 11)

A análise de Freire sobre a educação existente, traça um quadro realisticamente cruel das práticas educativas, como podemos observar no trecho abaixo:

Quase sempre, ao se criticar esse gosto da palavra ôca, da verbosidade, em nossa educação, se diz dela que seu pecado é ser “teórica”. Identifica-se assim, absurdamente, teoria com verbalismo. De teoria, na verdade, precisamos nós. De teoria que implica numa inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo e vivê-lo plenamente, praticamente. Neste sentido é que teorizar é contemplar. Não no sentido destorcido que lhe damos, de oposição à realidade. De abstração. Nossa educação não é teórica porque lhe falta esse gosto da comprovação, da invenção, da pesquisa. Ela é verbosa. Palavresca. É “sonora”. É “assistencializadora”. Não comunica. Faz comunicados, coisas diferentes. [...] Não seria, porém, com essa educação desvinculada da vida, centrada na palavra,<sup>61</sup> em que é altamente rica, mas na palavra “milagrosamente” esvaziada da realidade que deveria representar, pobre de atividades com que o educando ganhe a experiência do fazer, que desenvolveríamos no brasileiro a criticidade de sua consciência, indispensável à nossa democratização. Nada ou quase nada existe em nossa educação, que desenvolva no nosso estudante o gosto da pesquisa, da constatação, da revisão dos “achados” — o que implicaria no desenvolvimento da consciência transitivo-crítica. Pelo contrário, a sua perigosa superposição à realidade intensifica no nosso estudante a sua consciência ingênua.

A própria posição da nossa escola, de modo geral acalentada ela mesma pela sonoridade da palavra, pela memorização dos trechos, pela desvinculação da realidade, pela tendência a reduzir os meios de aprendizagem às formas meramente nocionais, já é uma posição caracteristicamente ingênua.<sup>62</sup>(FREIRE, 1967, p. 93-94-95)

Afirmando que existe uma relação direta e inversa entre criticidade e superficialidade na leitura de mundo, as colocações de Freire suscitam-me questionamentos com relação aos atuais processos educativos, que muitas vezes não permitem a aquisição do ferramental necessário para tal, proporcionando em sua ação a massificação dos sujeitos. Afinal, para que “ler o mundo”? Principalmente se tratando das massas proletárias, ter esta capacidade representaria “meio caminho andado”<sup>23</sup> para buscar a transformação social, e isto, certamente, não seria genericamente interessante para todas as camadas da sociedade. Sendo assim, creio que devemos considerar que as condições atuais da educação, principalmente a pública, são ineren-

<sup>23</sup> Parte de ditado regionalista de origem Grega, “Bem começado é meio caminho andado.” ([http://pt.wikiquote.org/wiki/Prov%C3%A9rbios\\_gregos](http://pt.wikiquote.org/wiki/Prov%C3%A9rbios_gregos))

tes a sua função alienante e massificadora, representando a EI, uma possibilidade de reversão desta ação e situação.

Esta crítica a constituída e institucionalizada forma de educar para massificação e alienação, fica clara em Freire quando ele nos diz que,

Esta nos parecia uma das grandes características de nossa educação. A de vir enfatizando cada vez mais em nós posições ingênuas, que nos deixam sempre na periferia de tudo o que tratamos. Pouco ou quase nada, que nos leve a posições mais indagadoras, mais inquietas, mais criadoras. Tudo ou quase tudo nos levando, desgraçadamente, pelo contrário, à passividade, ao “conhecimento” memorizado apenas, que, não exigindo de nós elaboração ou reelaboração, nos deixa em posição de inautêntica sabedoria. (FREIRE, 1967, p. 96)

Assim como na educação integral, Freire nos propõe uma educação com o educando e não “sobre o educando” (1967, p. 97), ressaltando que neste processo é necessária ambiência que permita ao educando o “[...] esforço de recriação e de procura.” (FREIRE, 1967, p. 97) para que se efetive a apreensão do conhecimento de forma dialógica e propositiva.

A vinculação das ideias sobre educação em Freire com a educação integral, é atestada por Gadotti em seu livro Educação Integral no Brasil onde o autor afirma que “No Brasil, destaca-se a visão integral da educação defendida pelo educador Paulo Freire (1921-1997), uma visão popular e transformadora, associada à escola cidadã e à cidade educadora.” (GADOTTI, 2009, p 21).

Freire tinha um posicionamento preciso com relação à estrutura dos processos educativos, para ele, a legitimidade dos métodos só era construída através da participação do aprendente nesta elaboração; e suas ações, necessariamente, teriam de ser baseadas no diálogo, sempre estabelecido através de relações horizontais:

Sempre confiáramos no povo. Sempre rejeitáramos fórmulas doadas. Sempre acreditáramos que tínhamos algo a permutar com ele, nunca exclusivamente a oferecer-lhe. Experimentáramos métodos, técnicas, processos de comunicação. Superamos procedimentos. Nunca, porém, abandonamos a convicção que sempre tivemos, de que só nas bases populares e com elas, poderíamos realizar algo de sério e autêntico para elas. Daí, jamais admitirmos que a democratização da cultura fosse a sua vulgarização, ou por outro lado, a doação ao povo, do que formulássemos nós mesmos, em nossa biblioteca e que a ele entregássemos como prescrições a serem seguidas. [...] Somente um método ativo, dialógico, participante, poderia fazê-lo.<sup>6</sup> E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). (FREIRE, 1967, p. 102-107)

Este posicionamento Freiriano converge com a educação integral, como podemos ver nos vários trechos abaixo, onde inclusive, em um deles Freire é mencionado:

Além disso, é preciso salientar o fato de que a instituição escolar, por vezes, não tem sabido estabelecer um diálogo com a sociedade, o que pode estar associado a convicções e crenças que impedem a leitura do momento histórico que exige novas formas de funcionamento das instituições, a partir do redirecionamento de sua função. Pode-se afirmar que o compartilhamento das decisões e a ação coletiva tornaram-se imperativos na relação entre escola e sociedade.

[...] Por isso, é preciso convergir, para o seio dessa proposta, o diálogo numa rede de coletivos de ação para reeducar a gestão política dos sistemas escolares e de seus quadros, criando, inclusive, um sistema de comunicação com estudantes, profissionais da área de educação, professores, gestores de áreas afins e outros parceiros, para troca de informações, acompanhamento, dentre outras demandas. Isso tudo implica assumir uma disposição para o diálogo e para a construção de um projeto político e pedagógico que contemple princípios, ações compartilhadas e intersetoriais na direção de uma Educação Integral (ARROYO, 2002 apud BRASIL, Ministério da Educação, 2009, p. 29)

[...] Tal projeto deve estar comprometido com a transformação da sociedade e com a formação de cidadãos e encontra, no diálogo, uma ferramenta eficaz. Na “disponibilidade para o diálogo”, no sentido usado por Freire (1996, p. 153), de “abertura respeitosa aos outros”, é possível potencializar todos os agentes educativos enquanto instituições formadoras. [...] É somente a partir do projeto político-pedagógico, construído coletivamente, que a escola pode orientar e articular as ações e atividades propostas na perspectiva da consecução da Educação Integral, baseada em princípios legais e valores sociais, referenciados nos desafios concretos da comunidade onde está inserida a escola. (BRASIL, Ministério da Educação, 2009, p. 29-31-36)

Tendo o diálogo como mote na construção e operacionalização das ações educativas, Freire traz à baila o que deveria ser o conteúdo desse colóquio construtivo: o conceito antropológico de currículo inserido visceralmente na cultura de educandos e educadores.

Para o autor, a ideia de conteúdo programático deve estar atrelada à realidade vivencial dos aprendentes, de forma significativa, dialógica e democrática, estabelecendo uma relação oposta a “uma justaposição de informes ou prescrições “doadas”” (FREIRE, 1967, p. 108) que os considera como objetos negando a sua condição de “[...] homem, afinal, no mundo e com o mundo.” (FREIRE, 1967, p. 108). Desta forma, os indivíduos poderiam apropriar-se criticamente da realidade e do conhecimento, descobrir-se-iam então como autores, saindo do papel de meros espectadores ou atores de suas próprias histórias. As ações educativas o fariam adquirir a

capacidade de reconhecer a si mesmo diante da natureza e da cultura; e perceber o que pode ou deve ser transformado.

Freire nos fala de alfabetização, por analogia (ou ousadia), transcendendo a sua fala para educação em geral,

[...] a alfabetização é mais do que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler. É o domínio dessas técnicas, em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação. Implica, não uma memorização visual e mecânica de sentenças, de palavras, de sílabas, desgarradas de um universo existencial — coisas mortas ou semimortas — mas numa atitude de criação e recriação. Implica numa autoformação de que possa resultar uma postura interferente do homem sobre seu contexto. (FREIRE, 1967, p. 110)

e a relaciono com a EI onde, no Texto Referência para o Debate Nacional, temos o seguinte parágrafo:

Pensar e praticar a educação, como exercício da vida, implica reconhecer diferentes sujeitos de diálogo presentes no universo social. Tal afirmação precisa ser traduzida como superação da condição de objeto de aprendizagem a que são reduzidos os estudantes e suas comunidades, própria de algumas concepções de escola, do autoritarismo pedagógico e da homogeneidade cultural, para a afirmação e constituição de sujeitos em aprendizagem; fundamento de uma educação democrática e republicana. (BRASIL, Ministério da Educação, 2009, p. 46)

Assim parece que as formulações sobre educação de Freire e, teoricamente, dos documentos oficiais sobre EI, seria então uma “[...] educação como um esforço de libertação do homem e não como um instrumento a mais de sua dominação.” (FREIRE, 1967, p. 121). Uma educação que nos permita ir além do acúmulo de informações desconectadas e de termos capacidade e habilidade de sobreviver. A proposta é uma educação que nos proporcione criticidade para nos reconhecermos no tempo e no espaço; e autonomia para mudar a nossa relação com o próprio mundo em que vivemos.

Chego ao fim do Educação como Prática da Liberdade, com o “sabor” intelectual de que o pensador Paulo Reglus Neves Freire, tem muito mais a dizer sobre educação integral.

## 7. O TRABALHO EM CAMPO

Refleti muito antes de iniciar este texto do relatório final sobre a pesquisa realizada. A minha maior dúvida foi como relatar o que vi, observei e vivi. A imparcialidade e relativismo necessário a um pesquisador, certamente, iria me fugir entre as linhas escritas. Como cidadã e educadora, não havia como não ficar sensibilizada, pelos fatos e pelos depoimentos.

A cada visita realizada nas unidades escolares pesquisadas surgiam novas informações, que por vezes, revelavam-se através do trabalho em si – questionário e/ou entrevista – e que em outras tantas ocasiões, faziam-se notar através da dinâmica dos momentos ali passados, sem nenhuma pergunta tendo sido feita, e não se constituindo como uma resposta, mas sim, como a mais pura e simples realidade.

A receptividade do público alvo das UEs foi uma destas informações “lidas” através da dinâmica dos momentos vivenciados: as equipes de gestão, coordenação, docentes e discentes em cada UE, me percebiam e acolhiam de forma diferenciada. Esta foi a primeira constatação que me suscitou uma nova questão: seria esta diferença de receptividade reflexo do que esses atores sociais viviam nas suas funções e UEs?

Quebrado o “gelo”, pude comprovar que sim: a receptividade diferenciada era reflexo da realidade vivida por esses atores nessa estória da implantação e operacionalização do Programa de Educação Integral do MEC. Diverso e diferenciado tanto na compreensão de seus intérpretes, como na efetiva condição de existência do Programa em cada UE, nesta pesquisa de campo pude vivenciar em momentos céu; e em outros, puro limbo.

Percalços das mais diversas estirpes povoaram o cronograma de realização da pesquisa: das normais impossibilidades de agenda dos atores sociais envolvidos, às paralisações funcionais pelas mais diversas causas; de greves de classe fundamentadas, à feriados prolongados e “enforcamentos”, pois afinal, estamos na Bahia, no Brasil; e lidando com instâncias do serviço público municipal. Todas as causas complacentemente compreendidas pelo cronograma de pesquisa elaborado, visto que, não se conhece um espaço-tempo-lugar sem compreendê-lo; e sem ter a devida flexibilidade para acatar as suas características existenciais e funcionais.



Antes de iniciar o meu relato, acho necessário ressaltar a característica da metodologia escolhida para a execução da pesquisa. Aparentemente quantitativa, pois lida com questionários e dados e com conteúdo qualitativo, pois, as informações e elementos coletados embasam a compreensão e conseqüente ação dos atores sociais envolvidos com relação a implantação e operacionalização do Programa de Educação Integral do MEC. Outra questão sobre a metodologia do trabalho em campo, diz respeito à aplicação do questionário, visto que esse instrumento, também teve a função de roteiro para as entrevistas e essas, sendo abertas, trouxeram ricamente aspectos da realidade pesquisada.

Mas vamos aos fatos.

Iniciei as visitas às unidades escolares no segundo semestre de 2015. As duas escolas pesquisadas, nessa época, eram as únicas unidades da Rede Municipal em que o Programa de Educação Integral do MEC havia sido implantado.

O trabalho nas escolas foi iniciado com uma visita de apresentação e sensibilização. Entendia (e entendo) que para realizar o trabalho em campo seria necessário estabelecer uma verdadeira parceria, que me permitisse realmente observar a dinâmica dos espaços e acessar os seus atores, constituindo com eles, uma relação de confiança. Não queria ser uma pesquisadora que iria assistir a encenações e ouvir discursos. Queria ser uma aliada, a quem os intérpretes desta estória poderiam contar suas verdades e segredos, as suas histórias. E para isto ocorrer, entendi que não deveria entrar me respaldando apenas no roteiro e papel que me era estabelecido – o de pesquisadora. Precisava dizer aos meus aliados e aliadas, o quê e o porquê da pesquisa que seria realizada, para que entendessem e se comprometessem com a ideia. Assim fiz. Apresentei para cada grupo entrevistado a ideia da pesquisa, sempre deixando claro que o trabalho não tinha um papel avaliativo ou valorativo, mas sim, que era uma tentativa de colaboração e construção de algo em que eu, enquanto cidadã e educadora acreditava.

Como já afirmei anteriormente, os grupos funcionais das UEs em cada escola me perceberam e receberam de forma diferenciada; excetuando os discentes – salve a pureza da criança – todos os outros atores tiveram um tom comum: a desconfiança inicial. Por esse motivo para cada grupo entrevistado foi feita a apresentação e um longo diálogo de sensibilização. Estabelecidas as “alianças”, o trabalho – visita de observação, entrevista ou preenchimento do questionário – corria de forma fluida.

A partir daí então, foi o tempo que passou a ser o maior problema. A execução das etapas, entrevista e preenchimento do questionário com cada grupo, teve a sua realização estimada em 1 hora; as visitas de observação estavam previstas para terem a duração de 2 horas. Porém, confesso que não houve nenhuma visita a qualquer uma das unidades escolares que durasse menos de 4 horas. Com todos os grupos, em cada visita, esta foi a duração do trabalho.

### 7.1. O objeto de estudo - ESCOLA I

A escola que visitei foi a Unidade Escolar I, onde fui recebida pela diretora. Cheguei lá por volta das 14 horas, após o almoço, no horário de descanso dos discentes. Ressalto, **horário de descanso dos discentes**, pois, docentes, colaboradores e gestão, continuavam em plena e dinâmica atividade.

UE – I, Entrada da Secretaria, Camaçari, BA, 2015



Foto: Rita Sampaio (2015)

Quando cheguei tive de esperar para ser atendida pela gestora; ela estava ocupada resolvendo uma questão “de vida ou morte” de uma aluna. A pequena garota, de mais ou menos 7 anos, estava “com muita dor de cabeça, morrendo”. A cena foi: gestora sentada no sofá da sala da diretoria com a referida aluna deitada no seu colo, chorando.

Para mim leiga e desavisada dessa realidade, a coisa era muito grave. Esperando a minha vez, acompanhei todo o desenrolar de um diálogo, que, sinceramente, me fez refletir mais ainda sobre o Programa de Educação Integral, as condições

de sua operacionalização, o esforço dos profissionais envolvidos neste desafio e principalmente, sobre a questão do que é educar integralmente. Detalhe: já eram quase 14:30 e a diretora ainda não tinha almoçado.

O problema da dor de cabeça foi resolvido com um remédio chamado atenção. A causa da “doença mortal” resumia-se a um tal cachorrinho que a mãe havia prometido e não cumprido. Dito o desabafo e mediado com maestria pela diretora, a dor passou e a aluninha saiu correndo pelos corredores da unidade escolar.

Chegou a minha vez então. Como parceira fiz uma proposta: que tal conversarmos enquanto você almoça? Seguimos para a copa, eu a diretora, meus papéis arrumadinhos e a minha cabeça, já desorganizada pela realidade atroz que começava a conhecer.

Estava vivenciando, realmente, a minha pesquisa de campo. Me vi em uma unidade escolar que trabalha sob a égide do Programa de Educação Integral realizado em tempo integral, onde não existe uma equipe que dê conta de todas as atividades, momentos e tempos contidos entre a hora que o educando entra na escola e a hora que retorna para seu lar; onde a gestão cumpre institivamente o papel de educar integralmente, atuando inteiramente através da Pedagogia da Presença<sup>24</sup>.

Assim foi o meu começo de pesquisa de campo: pura realidade. A unidade escolar mesmo sem equipe que dê conta da dinâmica de ter o corpo discente em tempo integral, parece funcionar sem maiores problemas. O horário de descanso é silencioso. Percebi que tudo resumia-se ao puro esforço da gestão, coordenação e corpo docente, pois não existem colaboradores na função de auxiliar de disciplina ou similar. Estes profissionais - gestão, coordenação e corpo docente - vivem das 7 da manhã às 19 da noite as dores e delícias de operacionalizar um Programa de Educação Integral e em tempo integral, sem ter a infraestrutura e os recursos materiais e humanos necessários para isso.

A primeira coisa que observei foram as instalações físicas. A Unidade Escolar I é um lugar agradável, limpo, bem iluminado e dentro do possível (e impossível), bem construída e equipada, porém, faltam-lhe muitos dos itens que seriam básicos para comportar atividades do Programa de Educação Integral e em tempo integral. Espa-

---

<sup>24</sup> Pedagogia da Presença é um conceito criado por Antonio Carlos Gomes da Costa e refere-se a habilidade dos educadores de serem presentes de forma construtiva na realidade dos seus educandos.

ços educativos como Laboratório de Ciências, Biblioteca e Quadra de Esportes são inexistentes ou funcionam precariamente. Com relação a infraestrutura, faltam banheiros com chuveiros e realmente, crianças após uma aula de capoeira e passando 7 horas diárias em um espaço, mereciam um banho. A cozinha da unidade escolar e a sua dispensa, não têm área física nem estrutura funcional compatível com a demanda do espaço. Ambas são instalações precárias, organizadas da melhor forma possível ante aos recursos disponíveis.

UE – I, Pátio da entrada, Camaçari, BA, 2015



Foto: Rita Sampaio (2015)

A maioria dos equipamentos e materiais educativos disponíveis para as atividades foram adquiridos através do esforço e competência da equipe da UE, que, participando de editais e buscando parceiros na iniciativa privada, conseguiu municiar a unidade com DVD, copiadora, impressora, geladeira, micro-ondas, câmara fotográfica e filmadora, bem como, realizar obras, de pequeno porte, necessárias. A internet banda larga foi conquistada por meio de uma “vaquinha”. Todos os colaboradores se cotizaram para poder comprar os equipamentos necessários ao funcionamento do serviço.

Nos quadros contidos nas próximas páginas podemos ter uma visão geral das instalações físicas, infraestrutura e equipamentos disponíveis na UE, bem como, do corpo de colaboradores em exercício.

<b>QUADRO 1 – VISÃO GERAL DA UE – ESCOLA I</b>	
<b>UNIDADE ESCOLAR</b>	<b>DADOS</b>
Identificação	Escola Pública Municipal de Ensino Fundamental
Localização	Rua das Flores, 55, Caminho do Verão, Gleba E, Camaçari - BA
Informações básicas	<p>Data de Inauguração 16/05/2011</p> <p>Horário de Funcionamento</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Integral 8 às 17<sup>25</sup></p> <p><input type="checkbox"/> Integral outro horário. Qual? _____</p> <p><input type="checkbox"/> Outro horário de funcionamento</p> <p>Quantidade de turmas 8 turmas</p> <p>Perfil da comunidade do entorno</p> <p><input type="checkbox"/> A acima de 20 SM<sup>26</sup></p> <p><input type="checkbox"/> B 10 a 20 SM</p> <p><input type="checkbox"/> C 4 a 10 SM</p> <p><input type="checkbox"/> D 2 a 4 SM</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> E até 2 SM</p>

<sup>25</sup> Os portões são abertos às 7:30 e fechados apenas quando sai o último educando, normalmente, por volta das 18 horas

<sup>26</sup> SM – Salário Mínimo

INSTALAÇÕES FÍSICAS E/OU INFRAESTRUTURA	CONDIÇÃO ATUAL
Água filtrada	( ) Não existe ( ) Em funcionamento precário(a) (X) Funcionamento pleno(a)
Água da rede pública	( ) Não existe ( ) Em funcionamento precário(a) (X) Funcionamento pleno(a)
Energia da rede pública	( ) Não existe ( ) Em funcionamento precário(a) (X) Funcionamento pleno(a)
Esgoto da rede pública	( ) Não existe ( ) Em funcionamento precário(a) (X) Funcionamento pleno(a)
Lixo destinado à coleta periódica	( ) Não existe ( ) Em funcionamento precário(a) (X) Funcionamento pleno(a)
Acesso à Internet Banda larga	( ) Não existe ( ) Em funcionamento precário(a) (X) Funcionamento pleno(a) <sup>27</sup>
Salas de aulas - 12 <sup>28</sup>	( ) Não existe ( ) Em funcionamento precário(a) (X) Funcionamento pleno(a) <sup>29</sup>

<sup>27</sup> Equipamentos comprados através de cotização dos colaboradores da unidade escolar

<sup>28</sup> Existentes segundo Censo Escolar 2012

<sup>29</sup> São 11 salas destinadas utilizadas como sala de aula e 1 sala utilizada como almoxarifado

INSTALAÇÕES FÍSICAS E/OU INFRAESTRUTURA	CONDIÇÃO ATUAL
Sala de diretoria	( ) Não existe ( X ) Em funcionamento precário(a) ( ) Funcionamento pleno(a)
Sala de professores	( ) Não existe ( ) Em funcionamento precário(a) (X) Funcionamento pleno(a)
Laboratório de informática	( ) Não existe ( ) Em funcionamento precário(a) (X) Funcionamento pleno(a)
Laboratório de ciências	( ) Não existe (X) Em funcionamento precário(a) ( ) Funcionamento pleno(a)
Quadra de esportes descoberta	(X) Não existe ( ) Em funcionamento precário(a) ( ) Funcionamento pleno(a)
Cozinha	( ) Não existe (X) Em funcionamento precário(a) ( ) Funcionamento pleno(a)
Biblioteca	(X) Não existe ( ) Em funcionamento precário(a) ( ) Funcionamento pleno(a)
Sala de leitura	( ) Não existe ( ) Em funcionamento precário(a) (X) Funcionamento pleno(a)

INSTALAÇÕES FÍSICAS E/OU INFRAESTRUTURA	CONDIÇÃO ATUAL
Banheiro fora do prédio	(X) Não existe ( ) Em funcionamento precário(a) ( ) Funcionamento pleno(a)
Banheiro dentro do prédio	( ) Não existe (X) Em funcionamento precário(a) ( ) Funcionamento pleno(a)
Banheiro adequado à educação infantil	( ) Não existe ( ) Em funcionamento precário(a) (X) Funcionamento pleno(a)
Banheiro adequado à alunos com deficiência ou mobilidade reduzida	( ) Não existe ( ) Em funcionamento precário(a) (X) Funcionamento pleno(a)
Dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida	( ) Não existe ( ) Em funcionamento precário(a) (X) Funcionamento pleno(a)
Sala de Secretaria	( ) Não existe ( ) Em funcionamento precário(a) (X) Funcionamento pleno(a)
Banheiro com chuveiro	( ) Não existe (X) Em funcionamento precário(a) ( ) Funcionamento pleno(a)
Despensa	( ) Não existe (X) Em funcionamento precário(a) ( ) Funcionamento pleno(a)



INSTALAÇÕES FÍSICAS E/OU INFRAESTRUTURA	CONDIÇÃO ATUAL
Almoxarifado	<input type="checkbox"/> Não existe <input checked="" type="checkbox"/> Em funcionamento precário(a) <sup>30</sup> <input type="checkbox"/> Funcionamento pleno(a)
Auditório	<input type="checkbox"/> Não existe <input type="checkbox"/> Em funcionamento precário(a) <input checked="" type="checkbox"/> Funcionamento pleno(a)
Pátio coberto	<input type="checkbox"/> Não existe <input type="checkbox"/> Em funcionamento precário(a) <input checked="" type="checkbox"/> Funcionamento pleno(a)
Pátio descoberto	<input type="checkbox"/> Não existe <input type="checkbox"/> Em funcionamento precário(a) <input checked="" type="checkbox"/> Funcionamento pleno(a)
Área verde	<input type="checkbox"/> Não existe <input type="checkbox"/> Em funcionamento precário(a) <input checked="" type="checkbox"/> Funcionamento pleno(a)

<sup>30</sup> Uma sala de aula é utilizada como almoxarifado

EQUIPAMENTOS	CONDIÇÃO ATUAL
TV	( ) Não existe ( ) Em funcionamento precário(a) (X) Funcionamento pleno(a)
Videocassete	(X) Não existe ( ) Em funcionamento precário(a) ( ) Funcionamento pleno(a)
DVD	( ) Não existe ( ) Em funcionamento precário(a) (X) Funcionamento pleno(a) <sup>31</sup>
Antena parabólica	(X) Não existe ( ) Em funcionamento precário(a) ( ) Funcionamento pleno(a)
Copiadora	( ) Não existe (X) Em funcionamento precário(a) ( ) Funcionamento pleno(a) <sup>32</sup>
Retroprojektor	( ) Não existe ( ) Em funcionamento precário(a) (X) Funcionamento pleno(a) <sup>33</sup>
Impressora	( ) Não existe (X) Em funcionamento precário(a) ( ) Funcionamento pleno(a) <sup>34</sup>

<sup>31</sup> Adquirido através de verba ganha por participação em edital

<sup>32</sup> Adquirido através de verba ganha por participação em edital, necessitando de manutenção

<sup>33</sup> Adquirido através de verba ganha por participação em edital

<sup>34</sup> Adquirido através de verba ganha por participação em edital, necessitando manutenção

EQUIPAMENTOS	CONDIÇÃO ATUAL
Aparelho de som	<input type="checkbox"/> Não existe <input type="checkbox"/> Em funcionamento precário(a) <input checked="" type="checkbox"/> Funcionamento pleno(a)
Câmera fotográfica/filmadora	<input type="checkbox"/> Não existe <input type="checkbox"/> Em funcionamento precário(a) <input checked="" type="checkbox"/> Funcionamento pleno(a) <sup>35</sup>

---

<sup>35</sup> Adquirido através de verba ganha por participação em edital

<b>CORPO GERENCIAL</b>	<b>DADOS</b>
Quantidade	4 indivíduos
Formação	( ) Magistério ( 4 ) Licenciatura Plena ( ) Bacharelado
Especializações	( ) Extensão/Especialização ( 4 ) Pós-graduação ( ) Mestrado ( ) Doutorado
Tempo de serviço na UE	(4) 1 a 5 anos ( ) 6 a 10 anos ( ) Acima de 10 anos
<b>COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA</b>	<b>DADOS</b>
Quantidade	1 indivíduo
Formação	( ) Magistério ( 1 ) Licenciatura Plena ( ) Bacharelado
Especializações	( ) Extensão/Especialização ( 1 ) Pós-graduação ( ) Mestrado ( ) Doutorado
Tempo de serviço na EU	( 1 ) 1 a 5 anos ( ) 6 a 10 anos ( ) Acima de 10 anos

<b>CORPO DOCENTE</b>	<b>DADOS</b>
Quantidade	9 Regentes; 7 Oficineiros, <sup>36</sup> 7 monitores Mais Educação <sup>37</sup>
Formação <sup>*38</sup>	( ) Magistério ( 9 ) Licenciatura Plena ( ) Bacharelado
Especializações *	( ) Extensão/Especialização ( 7 ) Pós-graduação ( ) Mestrado ( ) Doutorado
Vínculos trabalhistas *	( 6 ) Concursado(a) ( 3 ) REDA ( ) PST ( ) Outro
Tempo de serviço na UE *	( 9 ) 1 a 5 anos ( ) 6 a 10 anos ( ) Acima de 10 anos

---

<sup>36</sup> Não existe informação oficial sobre a formação acadêmica dos Oficineiros – oficiosamente sabe-se que todos têm Bacharelado e/ou Licenciatura Plena na área que atuam

<sup>37</sup> Não existe informação oficial sobre a formação acadêmica dos Monitores do Mais Educação – oficiosamente sabe-se que todos têm 2º grau completo

<sup>38</sup> Informações relativas aos professores regentes

<b>CORPO FUNCIONAL</b>	<b>DADOS</b>
Quantidade	8 indivíduos
Formação	(4) Fundamental (3) Médio ( ) Magistério (1) Licenciatura Plena ( ) Bacharelado
Especializações <sup>39</sup>	( ) Profissionalizante ( ) Extensão/Especialização ( ) Pós-graduação ( ) Mestrado ( ) Doutorado
Vínculos trabalhistas	(4) Concursado(a) ( ) REDA (4) PST ( ) Outro
Tempo de serviço na UE	(8) 1 a 5 anos ( ) 6 a 10 anos ( ) Acima de 10 anos

<sup>39</sup> Nenhum dos indivíduos do corpo funcional tem especialização para o exercício da função

CORPO DISCENTE	DADOS
Quantidade	205 indivíduos
Faixa Etária	( ) 1 a 4 anos ( X ) 5 a 10 anos ( X ) 11 a 14 anos ( ) Acima de 14 anos
Nível socioeconômico	( ) Até 1 SM <sup>40</sup> ( X ) De 1 a 3 SM ( ) De 4 a 6 SM ( ) Acima de 6 SM

---

<sup>40</sup> SM – Salário Mínimo

IDEB E PROGRAMAS	DADOS
IDEB anterior a implantação do programa EI	Não existe cadastro no Censo da Educação Básica 2013
IDEB atual	Não existe registro
Programas do Governo Federal vigentes	(X ) PDE ( X ) Mais Educação ( ) Outro Qual?



O Quadro 1 traz dados informativos que são traduzidos em uma dinâmica diária, que oficialmente se inicia às 8 horas, mas efetivamente começa às 7:30. O dia letivo, formalmente, é encerrado às 17 horas; porém, para os responsáveis pela UE, só termina após o último educando ser entregue ao pai ou responsável. Considerando-se a realidade do público discente atendido e de suas famílias, formadas por trabalhadores, isto significa que o derradeiro aluno é entregue às 18 horas ou após este horário.

Uma constatação óbvia: as instalações físicas - forma de funcionamento e/ou precariedade - impactam diretamente não apenas na execução das atividades de suporte diárias, mas definem e qualificam a execução das atividades pedagógicas da proposta de realização do Programa de Educação Integral. Não se deve considerar que apenas a ausência de espaços educativos como laboratórios, quadra ou biblioteca, fato que ocorre na Unidade Escolar I, reflete na dinâmica de trabalho da UE. A ausência, precariedade ou inadequação de áreas funcionais como banheiros, cozinha e sala de professores, afetam a dinâmica cotidiana, bem como, “qualificam” as ações que são desenvolvidas, por vezes, tornando-as inadequadas aos objetivos pretendidos e desgastantes na realização. Um exemplo é a ausência de chuveiros nos banheiros que atendem aos educandos; crianças, que passam em torno de 8 horas na escola, fazem atividades físicas, e são meninos e meninas em plena atividade durante seus momentos de lazer nos intervalos existentes entre as atividades regulares.

Podemos achar que tomar um banho após uma atividade física não seja significativo, mas essa foi uma das queixas dos educandos durante a entrevista realizada; e também foi uma questão sinalizada na entrevista feita com o corpo docente e gestão; todos, relacionando o estado físico desconfortável como fator de impedimento para sequenciar outra atividade.

Outro exemplo é a inadequação do espaço da cozinha em relação a demanda diária de produção de alimentação, que obriga muitas vezes a existência de horário escalonado para alimentação dos alunos, pelo simples motivo de não haver espaço no balcão para servir as refeições.

Na Unidade Escolar I, mais de 50% dos equipamentos existentes foram adquiridos através de verba recebida de prêmios ou de financiamentos, conquistados me-

diante participação da UE em editais, ou através de parcerias feitas com a iniciativa privada. A instância responsável por suprir a UE com equipamentos e materiais, não disponibilizou ou disponibiliza os recursos que seriam necessários para execução do Programa.

O corpo gerencial, coordenação pedagógica e corpo docente da unidade escolar, tem a formação acadêmica requerida para as funções que exercem; e estão em quantidade compatível com a demanda da escola. Porém, em virtude de demandas paralelas e não pertinentes às suas funções originais, demonstram desgaste em suas atuações, ocupando cotidianamente e efetivamente atribuições não pertinentes aos seus cargos.

As demandas paralelas acima referidas, são em decorrência da inexistência de um corpo funcional compatível com a demanda e com a execução do Programa de Educação Integral em tempo integral. Na unidade escolar não existem colaboradores que atendam à dinâmica extraclasse dos alunos, como auxiliares de disciplina e orientador educacional. A UE também não dispõe em seu quadro funcional de apoio, o quantitativo e funções necessárias ao andamento diário do espaço, como por exemplo, auxiliares de serviços gerais. Tais serviços são incorporados pelos profissionais já existentes na unidade escolar, merendeiras, docentes e inclusive a própria gestão.

Uma das cenas impactantes de minhas visitas de observação foi chegar à unidade escolar e ver a diretora, junto com a equipe de merendeiras e auxiliares existentes, em torno de uma máquina de lavar higienizando os quimonos que são utilizados pelos alunos nas aulas de artes marciais. A máquina de lavar, um “tanquinho”, foi comprada com recursos oriundos de uma parceria com a iniciativa privada. A escola não dispunha de sabão apropriado para lavagem da roupa no tanquinho e o grupo, diretora, merendeiras e auxiliares, ralaram sabão em barra para poder realizar o serviço.

Um outro item que me chamou atenção na Unidade Escolar I e na execução do seu Programa de Educação Integral, foi a ausência de informações com relação ao corpo docente de oficinairos, que são exatamente os profissionais responsáveis pela execução das atividades extraclasse. Na UE as atividades extraclasse são executadas por uma ONG parceira, que é responsável pela equipe de oficinairos. A ausên-

cia de informações oficiais sobre esses profissionais da ONG, me sugere um distanciamento ONG – UE, fato que, entendo, não favorece o processo da educação integral.

O corpo funcional de apoio, como dito acima, não corresponde em quantidade e em especialidades às demandas da unidade. Acrescido a este fato, temos a não qualificação dos indivíduos nas funções originais para que foram destinados, o que impacta na sua atuação e produtividade.

O corpo discente, 205 indivíduos de 5 a 14 anos, em sua grande maioria oriundos de classes menos favorecidas e moradores do mesmo bairro onde situa-se a unidade escolar; são crianças normais, que brincam, correm, perguntam muito e merecem poder aprender.

Infelizmente a unidade escolar não tem cadastro no Censo da Educação Básica – IDEB, para que possamos observar seu desenvolvimento e oscilações ante ao Programa. A unidade é atendida por verbas do PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola e pelo Mais Educação, porém, ficou claro pelos relatos e informações colhidas, o aporte financeiro que a unidade recebe através de editais e prêmios oriundos da iniciativa privada.

As entrevistas e aplicação de questionários foram iniciadas em setembro de 2015. O primeiro grupo a ser entrevistado e a responder o questionário da pesquisa foram os docentes.

No quadro a seguir podemos observar o perfil do grupo de docentes que participou da pesquisa.

### **FICHA DE ENTREVISTA**

UNIDADE ESCOLAR: Unidade Escolar I

GRUPO : PROFESSORES

<b>ITEM</b>	<b>INFORMAÇÕES</b>
Quantidade	( 4 ) indivíduos
Sexo	( ) Masculino ( 4 ) Feminino
Faixa etária	( ) 20 a 24 ( ) 25 a 29 ( ) 30 a 34 ( ) 35 a 39 (1) 40 a 44 ( 1 ) 45 a 49 ( 1 ) 50 a 54 ( ) 55 a 59 (1) > 60

ITEM	INFORMAÇÕES
Formação	( ) Magistério ( ) Licenciatura Plena (4) Bacharelado
Especializações	(3) Extensão/Especialização ( ) Pós-graduação ( ) Mestrado ( ) Doutorado
Vínculos trabalhistas	(3) Concursado(a) ( 1 ) REDA ( ) PST ( ) Outro
Tempo de serviço na função	( ) 1 a 5 anos ( ) 6 a 10 anos (4) Acima de 10 anos
Tempo de serviço na UE	(4) 1 a 5 anos ( ) 6 a 10 anos ( ) Acima de 10 anos

Após a diretora apresentar-me aos docentes, fomos para uma sala reservada para conversar. Feita a apresentação da pesquisa e o diálogo de sensibilização, tentei iniciar o trabalho. Ressalto: tentei. Este foi o grupo mais duro, mais desconfiado, mais reativo. Percebi que seria necessário ir além na tarefa de sensibilizar este grupo e nosso diálogo inicial deve ter durado quase 2 horas.

As minhas colegas educadoras, finalmente cederam e perceberam que ali estava uma parceira – pude iniciar a entrevista.

Percalços à parte – o gravador deu pane exatamente no meio da nossa entrevista – a nossa conversa decorreu cheia de emoção e eu, além de colher informações concretas para a minha pesquisa, pude vivenciar um grande momento de aprendizado.

Analisando o perfil do grupo, o corpo docente entrevistado era composto apenas por mulheres (característica da profissão?), todas com mais de 30 anos, com formação acadêmica compatível e com especialização na área de educação. Das 4 entrevistadas, 3 são concursadas e uma é contratada sob Regime Especial de Direito Administrativo – REDA. Todas as minhas parceiras atuam na área de educação básica a mais de 10 anos e na unidade escolar, estão na função a aproximadamente 5 anos – tempo de fundação da unidade.

Estas são as minhas entrevistadas:

Uma pedagoga com pós-graduação em Metodologia do Ensino Superior com ênfase em Didática e Letramento Séries Iniciais e EJA; e 15 anos de atuação em educação.

Uma pedagoga e psicopedagoga, com 25 anos de trabalho na área de educação, que já percorreu todas as funções da gestão à docência, já ensinou no nível médio e ama o que faz.

Uma pedagoga com especialização em Docência na Educação Infantil, 20 anos atuando em escola particular na educação infantil e no ensino fundamental, com experiência em "escola integral"<sup>41</sup> e que traz como história de vida que "[...] sou hoje professora, pedagoga, por conta da Minha mãe que não tinha leitura e escrita, ela desejava muito que nós fosse professora [...] ela queria que a gente escrevesse carta para nossos tio [...] ela dizia que quem não aprendesse ia puxar carroça...".

E uma pedagoga que em seu relato diz "por ser filha de educadora eu sempre me afastei da educação por entender que o educador sofre muito, é uma vida muito penosa. [...] para ajudar as minhas irmãs me juntei a elas para fundar uma creche em um bairro carente [...] em 2007 entrei na faculdade e vim trabalhar em Camaçari em 2011 [...] aqui onde ouvi o discurso de como deveria ser a escola, me encantei [...] realmente educação tem que ser daquele jeito [...] pena que ainda não esteja acontecendo, mas eu acredito que educação integral é um passo que foi dado que não tem mais como voltar. É o futuro da sociedade a educação integral [...]".

A entrevista foi feita com base nas questões do questionário, utilizando com o grupo a técnica do grupo focal, onde todas deveriam chegar a um denominador comum sobre cada questão levantada. Para mim, a riqueza terminou por se concentrar no debate, sendo a resposta final apenas uma síntese do que ali ouvi.

O próximo quadro expõe algumas das questões realizadas e breve síntese das falas colhidas durante a entrevista com o corpo docente. Parte da entrevista gravada, foi perdida. Este foi um dos percalços da realização do trabalho. Porém, as falas que foram "salvas" trazem uma riqueza tão grande que validam o discurso perdido. Ressalto que neste quadro resumo, correspondendo a cada questão do questionário de entrevista realizada, foi destacada dentre as muitas e significativas falas, a que, na minha avaliação, mais impactava na questão que havia sido feita.

---

<sup>41</sup> Fala da entrevistada

Se em algum momento desta pesquisa de campo eu tive dúvidas sobre a sua valia, após este exercício com o grupo docente da Unidade Escolar I todas as minhas imprecisões foram dissipadas. O depoimento destas educadoras, me deu certeza e força para prosseguir buscando.

ITEM/QUESTÃO	RESPOSTA
<b>Quanto ao Projeto político pedagógico</b>	
Existência de PPP	“Não tem, por necessidade de depender de uma matriz curricular municipal, que também não tem, ainda está sendo construída agora, por este motivo a escola ainda não tem Projeto Político Pedagógico.”
Data de elaboração e da última revisão do PPP	“Em 2011 se tentou construir, mas não foi aprovado por não fazer correlação com a educação integral”
Participação do corpo discente na elaboração do projeto pedagógico em vigor	“não, queeeee... não chegou a este ponto não...”
Participação do corpo docente na elaboração do projeto pedagógico em vigor	“Só estava eu e a colega...”; “Ativamente não...” (referindo-se à participação na elaboração do PPP); “...teve que ser parado por depender da matriz curricular...”
Participação da comunidade do entorno na elaboração do projeto pedagógico em vigor	“não, queeeee... não chegou a este ponto não...”; “...só teve uma reunião com a comunidade, mas não chegou a colocar em prática...”
Tempo da jornada escolar	“9 horas [...]” “é real, é real [...], todos os dias, cinco dias por semana [...]” “nós sabemos que pelas diretrizes nós estamos passando, essa carga horária não é correta [...]” “essa é nossa realidade[...]”
<b>Quanto às atividades extracurriculares / extramuros</b>	
Existência de atividades extracurriculares / extramuros	“[...] extramuros são poucas, extraclasse capengas, alguns pontos alguns ajustes que devem ser dados, em relação a horário em relação a qualidade que não depende muito só da

prática humana, mas do espaço físico tem uma coisa que me deixa muito triste que eu ouvi a uns dois anos atrás: não esperem derrubar a escola e reconstruir a escola... vai ter que se adaptar... a escola que se ajuste. Isto algo doloroso demais para se ouvir uma vez que entende que educação integral precisa de quadra poliesportiva, de piscina, de espaço para correr e de movimento e uma escola pequena, com algo tão grande que acontece dentro dela e fica todo mundo apertadinho...[...] é nesse momento que digo que vontade política é fundamental.

“[...] além dos muros nós ficamos ociosos, desejamos planejamos e colocamos no papel, mas quando a gente pensa que está saído desse papel sofre um bloqueio [...]”

“[...] não é só de boca só que você deve demonstrar prá seu aluno que ele pode [...] o que a gente pode mostrar na realidade a ele lá fora o que a gente fala na sala de aula essa vida ali é dessa forma, mas ele não vivenciou conosco daquele jeito e daquela forma, porque não foi possível, isso é frustração [...] necessário se faz a gente sair da sala [...] e eles não têm isso, eles precisam [...] as paredes que são formadas para manterem eles no recinto não se abrem e é esta abertura que eles precisam para voar junto com a gente [...]”

“[...] tem momentos que eu estou aqui, com minha turminha aqui e aí no corredor tá uma turma tendo aula de caratê outra de judô e do outro lado ali tá outra pró tá dando aula também [...] o que fazer? [...] eu tenho de administrar [...] não tem espaço [...]”

Podemos perceber pelas falas que foram registradas, que as dificuldades são muitas e são reais, concretas, impactando diretamente na execução das atividades pedagógicas.

A inexistência de PPP na UE confronta com a premissa básica do Programa de Educação Integral do MEC, que define que o PPP é o ponto de partida de todo trabalho pedagógico executado pela escola, devendo estar interligado as atividades extracurriculares e extramuros e ter sido construído com a participação de toda a comunidade escolar.

A questão tempo da jornada escolar, apesar de oficialmente ser adotado o horário das 8 às 17, também é um item a ser ressaltado, visto que, na prática, não existe o horário de intervalo de almoço, contabilizando assim, uma jornada contínua em atividade de 9 horas diárias. O tempo da jornada escolar para o grupo docente, excede ao estipulado nos documentos oficiais referentes ao Programa de EI, mas não podemos considerar isto como positivo, pois, este fato decorre das dificuldades enfrentadas, que exigem do grupo docente a estrapolação do horário de trabalho e também, a atuação fora da sua função.

As falas correspondentes a questão das atividades extracurriculares e extramuros, contundentes pela realidade que trazem, são comprovadamente contrárias ao que é estipulado como premissa para realização de atividades dessa natureza pelos documentos do MEC. O embate perpassa pela forma como são executadas, afligindo aí, principalmente, a questão das instalações e periodicidade. Com relação as ações extraclasse, a ausência de espaço físico apropriado e a realização simultânea de aulas em sala e atividades extraclasse no espaço de circulação, são características qualificantes (prejudiciais) para ambas ações. Relativo as atividades extramuros, o não existir sistematização para a sua realização, faz com que ocorra um distanciamento entre o que se fala e o que se faz, conforme nos traz uma das docentes: “[...] as paredes que são formadas para manterem eles no recinto não se abrem e é esta abertura que eles precisam para voar junto com a gente [...]”.

O próximo grupo com que trabalhei, foram os discentes. Um dia de pura alegria e muito aprendizado.

É incrível como, ante a tantas dificuldades e entraves, estas criaturas enfrentam seus desafios diários.



A composição do grupo foi heterogênea na idade e seriação. Alguns foram indicados pelas educadoras e outros, curiosos espreitando o que estava acontecendo, foram convidados por mim.

UE – I, Alunos e pesquisadora, Camaçari, BA, 2015



Foto: Rita Sampaio (2015)

No próximo quadro podemos observar o perfil do grupo de discentes que participou da pesquisa.

### FICHA DE ENTREVISTA

UNIDADE ESCOLAR: Unidade Escolar I

GRUPO : ALUNOS

INFORMAÇÕES	DADOS
Quantidade	( 8 ) indivíduos
Sexo	( 3 ) Masculino ( 5 ) Feminino
Faixa etária	( ) 1 a 4 anos ( 7 ) 5 a 10 anos ( 1 ) 11 a 14 anos ( ) Acima de 14 anos
Séria letiva	( ) Alfabetização 1º ao 3º ano ( 8 ) Anos Iniciais 1º ao 5º ano <sup>42</sup> ( ) Anos Finais 6º ao 9º ano
Tempo na UE	( 8 ) 1 a 3 anos ( ) 4 a 6 anos ( ) Acima de 6 anos

<sup>42</sup> 4 indivíduos no 4º ano, 1 indivíduo no 2º ano, 1 indivíduo no 3º ano e 2 indivíduos no 5º ano

Inicialmente a entrevista seria feita com um grupo de 6 indivíduos, porém, como resistir a riqueza que me foi ofertada de poder ouvir mais vozes? Acolhi mais dois participantes e iniciei a entrevista.

A primeira ação, assim como nos outros grupos com que trabalhei, foi apresentar a pesquisa. Nesse grupo, especificamente, além da pesquisa tive de apresentar o gravador: a novidade tecnológica encantou meus companheiros.

UE – I, Alunos e gravador, Camaçari, BA, 2015



Foto: Rita Sampaio (2015)

E quem disse que crianças não levam a sério as propostas com que se envolvem? Muito concentrados e completamente naturais, os discentes responderam questão a questão da entrevista, trazendo em suas falas, mesmo com pequenas discrepâncias oriundas da compreensão, uma riqueza inigualável.

O grupo discente entrevistado em sua maioria foi composto por educandos oriundos de classes menos privilegiadas e moradores do próprio bairro onde a UE está situada. Houve uma exceção, uma das minhas entrevistadas era filha de uma educadora da escola e reside na Região Metropolitana de Salvador. O grupo de discente tinha seriação compatível com a idade, sem exceções, e a maioria estudava na escola desde os primeiros anos de escolarização.

Assim como com os docentes, a entrevista foi feita com base nas questões do questionário, utilizando com o grupo a técnica do grupo focal, onde todos deveriam chegar a um denominador comum sobre cada questão levantada.

O próximo quadro traz as questões realizadas e breve síntese das falas colhidas durante a entrevista com o corpo discente. Desta vez, nenhuma parte da entrevista gravada, foi perdida.

Gostaria de ressaltar uma frase dessa entrevista que reverbera até hoje em mim: *“Obrigada por você ter dado um tempo pro 4º, 5º, 2º e 3º ano falar”*. Para mim, esta frase resume a essência do momento vivido com estes educandos, um momento de diálogo, de conversa aberta. Entendo que seria essa a ação base para a construção de um processo de educação integral: o diálogo respeitoso, considerando o saber do outro, sem filtros hierárquicos que cristalizam posições dentro da dinâmica, onde um que sabe, fala; e outro que não sabe, escuta.

No momento da entrevista com os educandos, fui educadora na linguagem e condução; e plenamente educanda na escuta e aprendizado. Aprendi com eles, na prática, que a ideia por vezes agrada, mas as ações e condições para isso nem sempre correspondem e terminam por impactar em necessidades básicas simples, como se alimentar, tomar banho, ou somente, brincar.

Ao termino da nossa entrevista, eu escutei a seguinte frase: *“Brigado por a gente ter ajudado nesse seu dever de casa [...]”*- sou eu que agradeço a eles, por me ajudarem a fazer o meu “dever de casa” e de vida.

ITEM/QUESTÃO	RESPOSTA
<b>Quanto ao Projeto político pedagógico</b>	
Existência de PPP	<p>“[...] eu não sei o que é [...]”</p> <p>“[...] Projeto Político Pedagógico é um projeto com a escola? ”</p> <p>“[...] é o projeto com que a gente trabalha na escola. ”</p> <p>“ Esse projeto político pedagógico é a gente ajudar a escola também junto com os professores e os alunos? “</p>
Data de elaboração e da última revisão do PPP	QUESTÃO NÃO LANÇADA / DEBATIDA
Participação do corpo discente na elaboração do projeto pedagógico em vigor	<p>“ Já ajudamos a fazer isso[...] “</p> <p>“Guilherme mesmo começou a ajudar[...] ”</p>

Participação do corpo docente na elaboração do projeto pedagógico em vigor	QUESTÃO NÃO LANÇADA / DEBATIDA
Participação da comunidade do entorno na elaboração do projeto pedagógico em vigor	“ [...] sim, tem mães de alunos, a vó de Daniele mesmo ajudou[...] “ “ eu... minha mãe mesmo é do Conselho da escola [...] “ “ [...] cada uma das pessoas da escola dando uma opinião [...] “
Tempo da jornada escolar	“[...] a gente chega na escola 8 horas [...] “ “[...] quinze para cinco solta a gente [...] “
<b>Quanto às atividades extracurriculares / extramuros</b>	
Existência de atividades extracurriculares / extramuros	“ [...] a gente já foi na Cidade do Saber [...]” “ [...] A gente já foi para a Ford o ano passado esse ano ainda não teve nenhuma [...]” “ [...] ô vou começar: aula de dança, aula de caratê, aula de capoeira, aula de horta, teatro, aula de música, de jogos, aulas temáticas, aulas de computação [...] aulas temáticas. “
Periodicidade das atividades extracurriculares / extramuros	“[...] em dias variados, toda semana tem em dias variados. “ “[...] cada dia ela se encarrega, por exemplo, quinta e sexta, pega o 4º ano e 5º de manhã, depois pega o terceiro A e terceiro B [...] vai revezando. “
Participação do corpo docente na construção das ações educativas extracurriculares / extramuros	QUESTÃO LANÇADA, MAS NÃO DEBATIDA
Participação do corpo discente na construção das ações educativas extracurriculares / extramuros <sup>43</sup>	“Sim ele pede opinião [...]” “ [...] o que você acha de fazer a brincadeira [...] a gente dialoga assim um com o outro [...] e no final dá tudo certo [...] “
Participação da comunidade do entorno na construção das ações	QUESTÃO LANÇADA, MAS NÃO DEBATIDA

<sup>43</sup> Respostas referentes apenas as ações extraclasse

educativas extracurriculares / extramuros	
Participação da comunidade do entorno na operacionalização das ações educativas extracurriculares / extramuros	QUESTÃO LANÇADA, MAS NÃO DEBATIDA
Convergência das atividades extracurriculares / extramuros com o projeto político pedagógico	“[...] tem sim [...] as duas professoras dialoga [...] alguns meninos na sala têm dificuldade e elas dialoga [...]” “[...] tem algumas coisas e tem outras que não são [...]”
Relação das atividades extracurriculares / extramuros com a realidade do entorno e público atendido pela unidade escolar	QUESTÃO LANÇADA, MAS NÃO DEBATIDA
<b>Quanto a Gestão da UE</b>	
Participação do corpo docente na gestão da unidade escolar	QUESTÃO LANÇADA, MAS NÃO DEBATIDA
Participação do corpo discente na gestão da unidade escolar	“Sim [...] mais ou menos [...]” “As vezes [...]” “A gente já fez protesto também com alguma coisa que tava faltando[...] o feijão tava queimado [...]” “ a gente ajuda [...]” “[...] teve uma vez que o 4º ano chamou a diretora Teresinha por causa da água, para ver se tava sendo filtrada ou não [...]” “A professora Teresinha foi na nossa sala, conversou com a gente [...]” “A diretora chega na sala do 5º fala o que tava precisando [...]”
Participação da comunidade do entorno na gestão da unidade escolar	“Já teve uma mãe que já falou com a diretora que o feijão, que ela provou o feijão e ela disse que tava queimado mesmo [...]”
<b>Quanto a capacitação do corpo docente, coordenação pedagógica e gestão para o exercício no Programa de Educação Integral</b>	

Capacitação do corpo docente para atuação em educação integral	QUESTÃO NÃO LANÇADA / DEBATIDA
Capacitação da coordenação pedagógica para atuação em educação integral	
Capacitação da gestão para atuação em educação integral	
<b>Natureza das atividades extracurriculares / extramuros</b>	
Existência do acompanhamento pedagógico (orientação de estudos e leitura)	QUESTÃO LANÇADA, MAS NÃO DEBATIDA
Existência de atividades de comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica	QUESTÃO LANÇADA, MAS NÃO DEBATIDA
Existência de atividades de cultura, artes e educação patrimonial	QUESTÃO LANÇADA, MAS NÃO DEBATIDA
Existência de atividades de educação ambiental, desenvolvimento sustentável e economia solidária e criativa/educação econômica (educação financeira e fiscal)	QUESTÃO LANÇADA, MAS NÃO DEBATIDA
Existência de atividades de educação em direitos humanos	“[...] direitos humanos é a gente lutar pelos nossos direitos [...]”
Existência de atividades de esporte e lazer	QUESTÃO LANÇADA, MAS NÃO DEBATIDA
Existência de atividades de promoção da saúde e prevenção de doenças	“Sim mais ou menos sim, sim mais ou menos não [...] falando sobre dengue [...]”
Quantidade de alunos por turma/atividade	“[...] 31 é a maior [...]” “ 31 é o máximo que é o 5º ano “
Formação do executor das atividades extracurriculares/extramuros	“fazem, mas agora a professora de dança só tá dando alongamento“
<b>OUTRAS QUESTÕES</b>	
Existência de comitê local de educação integral	QUESTÃO NÃO LANÇADA / DEBATIDA
Item que ocasiona maior dificuldade	“É chato eu me sinto sozinha [...]”

na implantação/operacionalização do programa de educação integral	<p>“Quando eu chego em casa eu tomo meu banho e vou dormir [...] porque eu fico muito cansado [...]”</p> <p>“Cansa [...]”</p> <p>“Aqui não tem televisão para assistir [...]”</p> <p>“Aqui era para ter banheiro para a gente tomar banho [...]”</p> <p>“A gente prefere menos [...] até meio dia que dá para a gente brincar em casa [...]”</p> <p>“Eu quero o dia todo, mas sem feijão queimado [...] tem banheiro, mas só que não tem chuveiro [...]”</p> <p>“Imagine 200 no banheiro? ”</p> <p>“Ficar o dia todo aqui deixa a pessoa cansada [...]”</p>
-------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Conversar com esse grupo foi um exercício de aprendizagem e ensinagem. Toda a entrevista teve de ser “revista”, para que o grupo pudesse compreender as questões e responde-las fidedignamente. Por vezes, pela própria dinâmica da idade, a metodologia adotada do Grupo Focal, foi na realidade, uma grande “muvuca”<sup>44</sup>. A condução do trabalho, para mim, foi mais um aprendizado. Este foi um dos grupos que mais “consumiu” esta inexperiente pesquisadora que vos escreve; e também, o que mais lhe trouxe alegria. Mesmo com todas essas naturais dificuldades, o trabalho fluiu e foi uma tarde muito, muito alegre.

Algumas questões para eles foram de difícil compreensão. Ressalto que toda a “fala” foi contextualizada ao grupo, porém, mesmo assim, percebi que a compreensão do grupo de alunos com relação a questões como Existência de PPP, tanto como documento como enquanto ação, ficou comprometida. Um outro fato me chamou atenção: as questões que tocavam de alguma forma no papel do professor. É fato: professor é quase um deus. Todas as questões que de alguma forma envolviam avaliar a conduta do professor e/ou monitor eram respondidas positivamente, fato que posteriormente, em função das outras entrevistas realizadas, percebi a possível existência de contradições.

<sup>44</sup> Segundo o Google, muvuca é um substantivo feminino que significa aglomeração ruidosa de pessoas, esp. jovens, em áreas públicas, bares etc., como forma de lazer; agito; grande confusão; tumulto.

Parte das questões referentes as atividades extracurriculares e extraclasse não foram debatidas, por vezes, em razão de serem respondidas com um simples sim ou não, como por exemplo, na questão referente a existência de atividades extracurriculares de cultura e artes e de esporte e lazer. Outras questões que não foram debatidas, entendo, por conta da não apropriação e/ou compreensão do grupo com relação ao tema, a exemplo da questão referente a participação do corpo docente na gestão da unidade escolar e a existência de comitê local de educação integral; e por fim, em outros momentos, algumas questões não foram feitas ao grupo, pela sua impertinência com relação ao grupo, a exemplo das questões referentes a capacitação do corpo docente, coordenação pedagógica e gestão para o exercício no Programa de Educação Integral.

Das falas colhidas durante a entrevista com o grupo de educandos, para mim as mais impactantes, foram as que se referiram as dificuldades existentes na implantação/operacionalização do Programa de Educação Integral. Entendo que eles – os educandos – são os usuários finais do serviço; e mais que ninguém, “sentem na pele” os efeitos do processo, não só no aspecto pedagógico, mas também, nos requisitos operacionais. Considerando o nível de criticidade e reflexão pertinente ao grupo entrevistado e também a naturalidade das suas falas, eles trazem em fatos o que é o “chão da escola” participando do Programa de Educação Integral em tempo integral: “Eu quero o dia todo, mas sem feijão queimado [...] tem banheiro, mas só que não tem chuveiro [...]”.

Chegou a vez de entrevistar a coordenação pedagógica, não nego que esta foi a função que mais ansiava ouvir. A minha expectativa com relação ao papel de uma coordenação pedagógica dentro desse processo de compreensão, implantação e operacionalização do Programa de Educação Integral, é muito grande. No meu entendimento, essa função deveria ter uma ação norteadora ante os outros atores sociais envolvidos no processo, fornecendo a base teórica necessária para reflexão da prática. Nessa função, necessariamente, deve-se ter conhecimento da estrutura e características pedagógicas e sociais do público que é atendido, bem como, dos recursos de infraestrutura, materiais e humanos disponíveis para o atendimento, para que assim se possa articular, com eficiência e eficácia, demandas e objetivos da unidade escolar. Necessário se faz pensar em tempos e espaços para qualquer que seja o programa ou proposta curricular adotado. Um ator de destaque nesta história



de implantação e execução do Programa de Educação Integral do MEC, visto que o coordenador pedagógico, além de “dar conta” das articulações necessárias à execução das propostas pedagógicas na unidade escolar, deveria ser responsável pela formação dos docentes executores das referidas propostas, articulando as suas ações entre si; e ante as atividades do Programa. Por tudo isso, queria muito ouvir a coordenação pedagógica da Unidade Escolar I.

Abaixo, perfil da ocupante da função entrevistada.

### FICHA DE ENTREVISTA

UNIDADE ESCOLAR: Unidade Escolar I

GRUPO : COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

ITEM	INFORMAÇÕES
Quantidade	(1) indivíduos
Sexo	( ) Masculino (1) Feminino
Faixa etária	( ) 20 a 24 ( ) 25 a 29 ( ) 30 a 34 ( ) 35 a 39 (1) 40 a 44 ( ) 45 a 49 (1) 50 a 54 ( ) 55 a 59 ( ) > 60
Formação	( ) Magistério (1) Licenciatura Plena ( ) Bacharelado
Especializações	(1) Extensão/Especialização ( ) Pós-graduação ( ) Mestrado ( ) Doutorado
Vínculos trabalhistas	(1) Concursado(a) ( ) REDA ( ) PST ( ) Outro
Tempo de serviço na função	(1) 1 a 5 anos ( ) 6 a 10 anos ( ) Acima de 10 anos
Tempo de serviço na UE	(1) 1 a 5 anos ( ) 6 a 10 anos ( ) Acima de 10 anos

Com formação acadêmica compatível e acompanhando a unidade escolar desde a sua inauguração, a coordenação pedagógica da Unidade Escolar I, atua dentro do Programa de Educação Integral na unidade a partir da sua implantação, a 4 anos, ou seja, em 2011. A Unidade Escolar I “nasceu” sob a égide da educação integral.

A entrevista decorreu sem problemas. Nos sentamos na Sala dos Professores, enquanto a vida na escola corria lá fora. Como em todas as minhas visitas à unida-

de, fatos inusitados ocorreram e me chamaram atenção. Dessa vez foi uma brincadeira de esconde-esconde, em que um aluno de uns 8 anos educadamente bateu na porta da Sala dos Professores, pediu licença para entrar e se esconder, aguardou a sua deixa para retornar aos corredores, agradeceu, despediu-se e seguiu em frente na sua brincadeira de criança. Durante o tempo em que ficou “escondido” na sala, após o acolhimento e orientação recebidos da coordenadora, Samuca – este era seu nome, em nada nos incomodou. Eu, estarecida de forma positiva, fiquei pensativa: será que aqui todas as crianças são assim?

Sim, as crianças da Unidade Escolar I, em sua maioria, são assim. Comportam-se, como crianças e na dinâmica de suas idades, de forma tranquila e educada. Acompanhei muitos recreios, algumas aulas e convivi no espaço em seus dias normais. Pude vivenciar e me encantar com isso.

Mas vamos à entrevista com a coordenação. O próximo quadro traz as questões realizadas e breve síntese das falas colhidas durante a entrevista com a coordenação pedagógica.

ITEM/QUESTÃO	RESPOSTA
<b>Quanto ao Projeto político pedagógico</b>	
Existência de PPP	<p>“Humm [...] (risos)”<sup>45</sup></p> <p>“A gente não tem esse Projeto Político Pedagógico na escola [...]”</p> <p>“[...] o antigo secretário ele idealizou essa escola, escola em que os meninos viessem práqui, que tivesse um formato diferente, que fosse um espaço diferente de educação. Só que quando a gente chegou aqui nunca foi colocado essa questão da escola <b>em tempo integral</b><sup>46</sup> sempre se pensou num sonho, no sonho do secretário da gente ter um espaço de educação diferenciado [...]”</p> <p>“[...] nós estávamos chegando aqui na rede aí fez essa pré-seleção desses professores para vir para aqui, onde a gente não teria conta-</p>

<sup>45</sup> Esta foi a reação da Coordenação Pedagógica quando citei que o primeiro bloco de questões da nossa entrevista era referente ao PPP.

<sup>46</sup> Grifo meu

	<p>to externo ou transformações [...] um centro de conhecimentos [...]"</p> <p>"essa escola na verdade ela nasceu sem documentação nenhuma, veio só com esse sonho; mas aí ao longo do processo foi um sonho que foi se perdendo, as pessoas que estavam aqui já não entendia mais que sonho era esse [...]"</p> <p>"Mas aí a gente acreditou nesse sonho que ia ser construído e de repente esse sonho foi se perdendo, foi se perdendo e a gente começou a não ter mais esse norte [...]"</p> <p>"[...] foi pensado um protótipo desse Projeto Político Pedagógico [...] <i>esse protótipo de Projeto Político Pedagógico não atende as necessidades da escola; ele não tem nada a ver com a realidade da escola</i><sup>47</sup>[...]"</p> <p>"aí veio se conceber uma escola a fala da <b>escola em tempo integral, escola em tempo integral que é isso que agora o grupo tá começando a respirar, a buscar</b><sup>48</sup> [...]"</p> <p>"Esse momento está acontecendo [...]"</p> <p>"[...] o grupo primeiro se desestruturou todo prá depois se reestruturar nessas concepções teóricas, nas concepções de aprendizagem, de ensino. "</p> <p>"eu não vou construir um projeto político pedagógico desde quando ééé não existe no município uma matriz, a gente precisa de uma matriz como base pra gente construir a nossa documentação, vocês pensaram, na verdade vocês sonharam e ficou um sonho"<sup>49</sup></p>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<sup>47</sup> Coordenação se referindo a frase dita pela atual Diretora, ao avaliar o protótipo de PPP que havia sido elaborado

<sup>48</sup> Grifo meu

<sup>49</sup> Coordenação se referindo a frase dita pela atual Diretora, ao justificar ante a Secretaria de Educação do Município a inexistência de um PPP na unidade

	<p>[...] essa matriz está sendo construída agora</p> <p>[...] essa matriz está sendo toda sendo construída com base nas nossas experiências [...]"</p> <p>“Nós estamos funcionando nas coxas (risos)”</p> <p>“Não tem essa estrutura, está sendo construída agora [...]"<sup>50</sup></p> <p>“[...] quando se fala <b>em escola em tempo integral</b><sup>51</sup> essa escola tem que ter um olhar diferente de uma escola dita regular [...]"</p> <p>“[...] aqui na Experimental nós estamos até hoje funcionando nessa questão até do achismo, eu acho que tem que ser assim porque assim está dando certo [...]"</p> <p>“[...] quando se juntam essas escolas minha irmã tem que ter equilíbrio viu? (risos) Tem que ter equilíbrio porque assim, as outras tem uma concepção nós temos a nossa (risos) [...] olha mais você tá trazendo a concepção da <b>educação em tempo integral</b><sup>52</sup> com base no Mais Educação [...]"<sup>53</sup></p>
Data de elaboração e da última revisão do PPP	“É indefinida a gente tem um protótipo, mas não condiz [...] tem quatro anos [...] nem é utilizado [...]"
Participação do corpo discente na elaboração do projeto pedagógico em vigor	“Não... (silêncio) ”
Participação do corpo docente na elaboração do projeto pedagógico em vigor	“Não... (silêncio) ”
Participação da comunidade do entorno na elaboração do projeto pedagógico em vigor	“Nem sequer..... (silêncio) “

<sup>50</sup> Coordenadora se referindo a Matriz Curricular Municipal para educação integral

<sup>51</sup> Grifo meu

<sup>52</sup> Grifo meu

<sup>53</sup> Coordenação se referindo as reuniões entre as unidades escolares para o debate sobre educação integral (ou seria sobre educação em tempo integral?)

Tempo da jornada escolar	“A gente inicia as 8 horas da manhã e encerra as 17 horas [...] a gente tem flexibilidade por causa da distância [...] que vai até as 17:30, as vezes vai até as 18 horas, as 18:30, chega até as 19 horas (risos) [...] o horário mesmo que a gestão chega a escola é as 7:30 [...] é antes, é antes.”
<b>Quanto às atividades extracurriculares / extramuros</b>	
Existência de atividades extracurriculares / extramuros	“Lá fora a gente não tem, nos nossos projetos a gente procura [...] as vezes viu? <sup>54</sup> ”
Periodicidade das atividades extracurriculares / extramuros	“Extracurricular constante, é constante [...] esporádica [...] a extramuros porque depende do externo, a gente depende do coletivo as vezes e isto não é fácil [...]”
Participação do corpo docente na construção das ações educativas extracurriculares / extramuros	“sim eles participam, participam [...] também.”
Participação do corpo discente na construção das ações educativas extracurriculares / extramuros	“Como assim na na construção? Eles sugerem? [...] Aaaa minha filha isso aqui é éé constante (risos), constante minha filha, eles dão palpite mesmo [...]” “As vezes é uma decisão nossa...[...] a gente decide o que acha legal... vamos lavar [...] a até porque agente observa muito aqui no município que essa comunidade aqui da GLEBA E ela fica muito afastada das atividades culturais, dos que eles têm direito lá fora [...] quando viram a cortina eles pararam de falar e iam acompanhando o abrir das cortinas <sup>55</sup> [...]”
Participação da comunidade do entorno na construção das ações educativas extracurriculares / extramuros	“[...] éeee timidamente eles estão participando [...] aqui tem pais que a gente pode contar sempre [...] tem uma avó que ela fica na sala de aula [...] tens outras mães que participam

<sup>54</sup> Coordenação referindo-se as atividades extramuros

<sup>55</sup> Coordenação se referindo a reação dos educandos na visita que fizeram a um teatro local

	elas vêm na hora do almoço elas ajuda no horário de almoço [...]”
Participação da comunidade do entorno na operacionalização das ações educativas extracurriculares / extramuros	QUESTÃO RESPONDIDA ACIMA
Convergência das atividades extracurriculares / extramuros com o projeto político pedagógico	QUESTÃO NÃO DEBATIDA
Relação das atividades extracurriculares / extramuros com a realidade do entorno e público atendido pela unidade escolar	“Ainda a gente não conseguiu fazer esse link <sup>56</sup> [...]”
<b>Quanto a Gestão da UE</b>	
Participação do corpo docente na gestão da unidade escolar	“Sim aqui a gente não resolve nada sem consultar o grupo. ”
Participação do corpo discente na gestão da unidade escolar	“Os alunos também a gente tem essa preocupação viu? ”
Participação da comunidade do entorno na gestão da unidade escolar	“Hoje a gente já traz uma parte da comunidade porque o nosso Conselho Escolar é atuante [...] e a gente vai pegando esses indicadores para melhorar a nossa prática [...] “
<b>Quanto a capacitação do corpo docente, coordenação pedagógica e gestão para o exercício no Programa de Educação Integral</b>	
Capacitação do corpo docente para atuação em educação integral	“Toma que o filho é teu e de uma forma bem trágica (risos) ”
Capacitação da coordenação pedagógica para atuação em educação integral	
Capacitação da gestão para atuação em educação integral	
<b>Natureza das atividades extracurriculares / extramuros</b>	
Existência do acompanhamento pedagógico (orientação de estudos e leitura)	“Sim com muito custo, mas tem (risos). “

<sup>56</sup> Coordenação se referindo às atividades extracurriculares

Existência de atividades de comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica	“Tem, por exemplo ééé informática é uma das atividades de laboratório [...], ela não acontece como deveria, mas era para acontecer [...]”
Existência de atividades de cultura, artes e educação patrimonial	“Cultura e Artes sim, tem, tem. ”
Existência de atividades de educação ambiental, desenvolvimento sustentável e economia solidária e criativa/educação econômica (educação financeira e fiscal)	“[...] eles têm a aula [...] tem dois professores, tem um monitor e um professor [...] ”
Existência de atividades de educação em direitos humanos	“Ainda não, mas já está lá na matriz. ”
Existência de atividades de esporte e lazer	“Tem jogos, capoeira [...] “
Existência de atividades de promoção da saúde e prevenção de doenças	“Não, a gente não tem isso não. “
Quantidade de alunos por turma/atividade	“Vai ser de 21 a 30 porque a gente tem turmas com 26. ”
Formação do executor das atividades extracurriculares/extramuros	“Olhe o pessoal da CDS <sup>57</sup> que são as aulas temáticas esses sim [...] o pessoal do Mais Educação que é um projeto para comunidade não [...] “
<b>OUTRAS QUESTÕES</b>	
Existência de comitê local de educação integral	“Não (risos) [...] uma das minhas queixas lá no grupo no GT de educação integral gente a construção é a discussão dessa matriz que é mais importante do que está ó que está escrito é a gente discutir essas concepções e aí você se depara só com 2, 3 pessoas na sala [...] aí você procura outras pessoas que precisam entender [...] da própria Secretaria e aí você procura as outras instâncias que precisam vir entender essa realidade cadê? Não tem ninguém [...] ”

<sup>57</sup> CDS é a Cidade do Saber, ONG local, responsável pela operacionalização das atividades extraclasse

Item que ocasiona maior dificuldade na implantação/operacionalização do programa de educação integral	“O que dói mais em mim é a falta de sensibilidade [...] de ver sempre o possível no que está impossível [...] de olhar o ser, a particularidade de cada um [...] de entender [...] no acolher, o entender, o escutar, o tá perto dele isso me faz ver possibilidades [...] eu não posso ver essa criança que tá aqui de uma maneira plastificada [...] “
-------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Analisando a fala da coordenação pedagógica da unidade escolar, me surgiu uma questão que, entendo, norteia todas as proposições que se seguirão: como a coordenação pode fornecer base teórica para orientar a reflexão sobre as práticas se ela não está definida, sistematizada ou sequer pensada?

Durante todo o nosso diálogo, a referência feita pela coordenação pedagógica foi a mesma: educação em tempo integral. Como já colocado anteriormente neste trabalho, educação integral não é sinônimo de educação em tempo integral. A educação integral é da alçada do conteúdo, construída sob o prisma de uma visão de sujeitos e de mundo; e a educação em tempo integral é da competência da forma, regida pela sistematização do tempo, concebendo a jornada estendida de atividades escolares, sem necessariamente incluir neste processo, atividades que contextualizem e construam um aprendizado significativo e que resultem em desenvolvimento pleno dos indivíduos. Ambas podem coexistir em um mesmo programa, convergindo; como também, podem operar de forma divergente, norteando ações educativas totalmente distintas em suas pretensões e resultados.

Baseando-me na referência feita pela coordenação durante todo o diálogo que tivemos, bem como, nas informações mencionadas com relação a Matriz Curricular Municipal e Comitê local de educação integral; mesmo instalada a dúvida sobre a concepção de educação integral que norteia as práticas da unidade escolar, compreendi com clareza de onde surgiu, ou melhor, de onde não nasceu esta compreensão, visto que, conforme dito, inexistente uma Matriz Curricular Municipal que norteie o trabalho realizado pela UE e o Comitê em referência, incipiente em quantidade e qualidade, atua em descompasso com a ação prática de implantação e operacionalização do Programa nas UEs. Em outras palavras: primeiro fizeram para depois



pensarem no que, como e porque fazer. A inexistência de um Projeto Político Pedagógico, é consequência e não causa.

Pelo relato, é fato a questão do horário de trabalho distendido, assim como foi sinalizado no relato dos educadores.

A não capacitação e formação do corpo gerencial, docente e da própria coordenação, ao estilo conforme dito “Toma que o filho é teu e de uma forma bem trágica [...]” obviamente reverbera nas ações desenvolvidas, impactando todo o grupo.

Bem, chegou a vez de entrevistar o grupo gestor, diretora e vice, foram as participantes.

Talvez por já ter vivido e acompanhado o dia-a-dia da UE, observando e vivendo a cada visita a dinâmica impressa pela gestão, já tinha uma expectativa com relação a como seria a entrevista. Para mim, uma diretora que lava roupa de pés no chão, deveria ter muito a dizer sobre as dores e delícias de implantar e operacionalizar um programa de educação integral.

De todos os grupos de entrevistados foi o que teve a agenda mais difícil; por isso, ficou por último. Dividida em várias partes até conseguir ser completada, uma das entrevistas iniciou-se dentro de uma sala de aula, em plena atividade, porque a diretora estava suprindo a carência de uma professora, que teve de ausentar-se em função de demandas da Secretaria de Educação. Nesse dia, resolvi não abortar a tarefa e viver o momento. Foi mais um dia de aprendizado.

Dos vários encontros realizados com a equipe de gestão, apenas em um deles estavam presentes diretora e vice; nos outros, apenas a diretora.

Abaixo, perfil das ocupantes das funções entrevistadas.

### **FICHA DE ENTREVISTA**

UNIDADE ESCOLAR: Unidade Escolar I

GRUPO : GESTÃO – DIRETORA E VICE DIRETORA

<b>ITEM</b>	<b>INFORMAÇÕES</b>
Quantidade	( 2 ) indivíduos
Sexo	( ) Masculino ( 2 ) Feminino
Faixa etária	( ) 20 a 24 ( ) 25 a 29 ( ) 30 a 34 ( ) 35 a 39 ( ) 40 a 44 ( 1 ) 45 a 49 ( 1 ) 50 a 54 ( ) 55 a 59

ITEM	INFORMAÇÕES
	( ) > 60
Formação	( ) Magistério (2) Licenciatura Plena ( ) Bacharelado
Especializações	(1) Extensão/Especialização (2) Pós-graduação ( ) Mestrado ( ) Doutorado
Vínculos trabalhistas	(2) Concursado(a) ( ) REDA ( ) PST ( ) Outro
Tempo de serviço na função	(2) 1 a 5 anos ( ) 6 a 10 anos ( ) Acima de 10 anos
Tempo de serviço na UE	(2) 1 a 5 anos ( ) 6 a 10 anos ( ) Acima de 10 anos

A primeira entrevista foi realizada com todo o grupo gestor - diretora e vice - e teve como conteúdo o perfil da unidade escolar, gerando as informações contidas no quadro Visão Geral, exposto anteriormente neste trabalho. Apesar de aparentemente ter um conteúdo totalmente objetivo, a nossa entrevista terminou por gerar algumas falas que, entendo, são significativas, pertinentes e relatadas no próximo quadro.

ITEM/QUESTÃO	RESPOSTA
Quanto ao perfil dos usuários	<p>“[...] a gente atende principalmente comunidades ao redor da escola [...]”</p> <p>“E até mesmo das residências fixas do bairro, nós temos crianças que aparentemente elas estão assim dentro de um padrão que você diz que não vem direitinha tá, tá tomando café, tá alimentada, chega em casa toma um banho e faz a sua janta, mas aí já chegou desmaiando no meu colo, com fome. ”</p> <p>“Só hoje foram 3 que chegaram [...] pró, pró, tem um lanche [...] tô morrendo de fome [...]”</p>
Quanto as instalações físicas e infraestrutura	<p>“[...] água é um problema porque quando a gente não tinha água certa a gente fica assim: meu Deus eu vou dizer de novo prá mãe que não tem aula porque não tem água [...] já carregamos água várias vezes das casas dos vizinhos prá dar pelo menos pros meninos beberem, porque com sede cumé, quem é que vai ficar?”</p>

	<p>“[...] as vezes a própria instituição maior não percebe, não compreende, você fica reclamando, por favor eu quero [...]”<sup>58</sup></p> <p>“Nós tínhamos internet, mas os nossos computadores são todos com wifi mas não funcionava porque wifi não pegava. Que que nós fizemos, todo mundo hoje tem celular com wifi também, fizemos uma coleta de 10 Reais de cada servidor onde ele tem direito a senha para acessar com o seu celular, e nós nos computadores para trabalhar, compramos os, os, cumé que chama, moldem, pronto filé da Bahia. ”</p> <p>“[...] roteadores, são 3 roteadores e contempla a escola inteira[...]”</p> <p>“[...] quem chega aqui pedindo a senha a não tem (risos) a não ser que dê 10 Reais (risos) é que a gente tá precisando de um suporte para a televisão (risos). ”<sup>59</sup></p> <p>“Não, não, os armários não têm porta, não tem chave, a gente não tem um arquivo para guardar os documentos [...]”<sup>60</sup></p> <p>“A geladeira a gente comprou com o dinheiro que ganhamos do prêmio do COFIC [...]”</p> <p>“O micro-ondas também foi uma vaquinha, feita entre os funcionários e todos colaboraram e comprou o micro-ondas. “</p> <p>“[...] tá o laboratório de ciências e o de matemática no mesmo espaço [...] ”</p> <p>“ Que é isso (risos) sei não que é isso [...] ”<sup>61</sup></p> <p>“ [...] nós temos uma cozinha [...] eu já pensei em eliminar a sala da coordenação para poder ampliar ela [...] a estrutura física dela é pequena “</p> <p>“É pequena para atender a escola em tempo integral “</p> <p>“ [...] as merendeiras passam as 8 horas de trabalho ou nove como é o nosso caso naquele espaço [...] ”</p> <p>“ [...] que nossas merendeiras são outras que não tem nem horário de almoço, é igual a nós; leva direto, elas mal almoçam, é igual a gente [...] se elas forem cumprir o horário de almoço, uma</p>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<sup>58</sup> Fala da diretora referindo-se a problemas nas instalações e/ou infraestrutura que impactam no andamento normal das atividades da unidade e que não são atendidos pela Secretaria de Educação

<sup>59</sup> Fala da diretora referindo-se a senha de acesso à internet para novos usuários, como meio para obtenção de recursos para compra de novos equipamentos para escola

<sup>60</sup> Fala da diretora referindo-se as condições precárias da sala da diretoria

<sup>61</sup> Fala da diretora respondendo a questão sobre a existência de uma quadra de esportes descoberta

	<p>hora de almoço, elas não dão conta [...] “</p> <p>“ [...] precaríssima, não tem [...] nós temos o espaço físico, mas não tem acervo [...]”<sup>62</sup> “</p> <p>“ [...]banheiro pleno para os alunos viu? Para os servidores não. “</p> <p>“ [...] banho aqui é só emergencial, o aluno teve um desarranjo intestinal, ele toma um banho [...] “</p> <p>“ [...] inclusive o professor reclama muito, os professores, porque ele sai de atividade física, de movimento e depois precisa tomar um banho [...] nós não temos [...] “</p> <p>“ [...] a dispensa não tem onde guardar nada. “</p> <p>“ [...] se alagar com água de esgoto merenda não sai; não teve merenda, não tem aula [...] “<sup>63</sup></p> <p>“ [...] a reforma que se fez não foi nem para receber o aluno em tempo integral; foi visando ela não cair mesmo [...] ”</p> <p>“ A TV nós compramos com nossos recursos [...] adquirido através de nossos esforços em projetos [...] “</p> <p>“ Quando não tinha DVD a gente as vezes tomava emprestado de um funcionário para poder passar [...] “</p> <p>“ [...] a gente rala para poder ter as condições [...]”</p> <p>“ [...] compramos um tanquinho de lavar roupa, compramos um forno elétrico para a cozinha [...] a gente pensa em todos os ambientes, o máximo possível [...] bandejas, assadeiras...[...]”<sup>64</sup></p> <p>“ [...] na verdade a Secretaria de Educação ela nem participa disso você sabia, nem durante o processo prá dizer assim e aí como é que vocês estão [...] dá um incentivo, acompanhar, até mesmo de vir festejar com a gente [...]”<sup>65</sup> “</p> <p>“[...] o dinheiro do Mais Educação é investido mais em material didático, aquele que atende diretamente ao aluno [...] ”</p> <p>“ Nós não temos auxiliar de disciplina, nem auxiliar administrativo [...] ”</p> <p>“[...] todo mundo [...] o corpo de funcionários [...] eles colaboram [...]”<sup>66</sup></p>
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<sup>62</sup> Fala da diretora referindo-se à biblioteca

<sup>63</sup> Fala da diretora referindo-se aos problemas de manutenção da cozinha

<sup>64</sup> Fala da diretora se referindo as compras feitas com a verba das premiações recebidas

<sup>65</sup> Fala da diretora referindo-se à ausência de apoio por parte da Secretaria de Educação com relação a participação da UE nos editais e concursos para premiação promovidos pela iniciativa privada

<sup>66</sup> Referindo-se a forma de suprir as funções não ocupadas no quadro do corpo funcional de apoio

	<p>“Se a gente está circulando o tempo todo, dando este apoio que nós não temos [...]”<sup>67</sup></p> <p>“ [...] eu tenho gente que não sabe nem ler [...]”<sup>68</sup></p> <p>“ [...] eles têm da própria Secretaria [...]”<sup>69</sup></p> <p>“ [...] chegou na escola sem nenhuma experiência [...] fez o concurso, passou, mas nunca fez nenhum alimento [...]”<sup>70</sup></p> <p>“ A Secretaria não nos apoia nisso de tá buscando, capacitando [...] fazendo uma formação de reflexão [...] em todos os segmentos [...]”</p> <p>“ O trabalho da cozinha [...] as vezes não flui [...] por falta de saber o que deve fazer primeiro [...] e por não ter uma estrutura, amarra o serviço e elas passam o dia inteiro fazendo as coisas. “</p> <p>“ Eu não tenho como exigir porque eu não tenho como dar.”<sup>71</sup></p> <p>“ Na própria dispensa ficam as panelas, mas no chão porque não tem um local de colocar. ”</p>
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Os aspectos mais impactantes nas falas, referem-se a infraestrutura, recursos humanos e capacitação. Compreendo que parte disso é causado pela ausência de ações efetivas das instâncias responsáveis no município, com relação a suprir a UE do que é minimamente necessário, para que a mesma possa atuar dentro da dimensão da educação integral em tempo integral. É imprescindível que os órgãos governamentais que definem e teorizam programas como o da educação integral, tenham conhecimento da realidade prática do chão da escola, para que assim, possa se planejar com coerência a execução dos programas implantados. Muitas das falas trazem questões básicas do funcionamento cotidiano da UE, como empecilhos ou dificuldades para a execução das atividades diárias pertinentes ao Programa. Aspectos fáceis de serem resolvidos, que por não serem, reverberam qualificando a atuação da UE dentro de parâmetros não positivos, ou tornam o trabalho de seus executores, um exercício diário de criatividade, superação e de desgaste.

A segunda entrevista contou apenas com a diretora. Este foi o dia da “lavagem de roupa”, literalmente e oralmente. Nesse dia, quando cheguei na escola encontrei a diretora de pés no chão, na beira de um tanquinho lavando quimonos. Também

<sup>67</sup> Idem acima

<sup>68</sup> Referindo-se a formação dos colaboradores do corpo funcional

<sup>69</sup> Referindo-se a especialização para atuar na função dada aos colaboradores das áreas de apoio

<sup>70</sup> Referindo-se a forma de ingresso e capacitação dos colaboradores das áreas de apoio

<sup>71</sup> Referindo-se a falta de preparo e ausência de capacitação da equipe da cozinha

nesse dia, talvez pelo teor do nosso diálogo, as informações colhidas me soaram mais contundentes. Ouvir a verdade do chão da escola na execução do Programa de Educação Integral era o meu objetivo; e isso, foi cumprido à risca, com a parceria da entrevistada, que não havia nem almoçado porque teve de servir o almoço dos educandos. Mesmo assim, nossa conversa durou uma tarde e não contemplou todos os itens do roteiro, tinha muita história para contar.

ITEM/QUESTÃO	RESPOSTA
<b>Quanto ao Projeto político pedagógico</b>	
Existência de PPP	<p>“ Não [...] a Escola Experimental já está no seu 5º ano de funcionamento [...] desde quando eu cheguei aqui eu acionei o secretário ééé as pessoas que ele designava como responsáveis para construção da matriz curricular de ensino [...] eu entendo que o PPP deve ser baseado em uma matriz municipal [...] as aulas extracurriculares como é que elas iriam acontecer eu que determino? Não posso.”</p> <p>“ Elas acontecem como? [...] eu não tenho opção de escolha, elas são enviadas [...] o pacote pronto não vê o que meus alunos necessitam ou o que é melhor para a comunidade [...] ”<sup>72</sup></p> <p>“Eu não sei o que ele vai fazer além da matriz curricular formal [...] eu não posso garantir quais são as modalidades que eles vão ter [...] então como é que eu crio um PPP em cima disso? Do nada? “ “[...] até as pessoas que são da Secretaria de Educação confundem escola <b>de tempo integral</b> com as escolas que tem o Programa Mais Educação que são coisas diferentes [...]” “sim, sim, já ,ao manual de educação integral tudo, do MEC [...] ”<sup>73</sup> “Sim, sim, lógico, ééé porque assim,</p>

<sup>72</sup> Referindo-se as atividades extracurriculares

<sup>73</sup> Respondendo à questão sobre já ter tido acesso aos documentos legais do MEC referentes a EI

	<p>educação integral eu posso tá fazendo ela no tempoooo em 4 horas, em tempo integral significa que eu estou o tempo inteiro com meu aluno [...] porque se eu disser que eu não posso fazer educação integral no tempo de né [...] no tempo normal da matriz [...] eu vou tá dizendo que eu vou tá trabalhar só o ser conteudista [...] mas em tempo integral é outra demanda.<sup>74</sup></p> <p>“Eu considero [...] integral de tempo integral, com todas essas demandas que nós temos de falta de formação para né para os profissionais da unidade escolar [...] maiaiiiss dizer que isso enquanto uma profissional de educação eu estou satisfeita ainda não, ainda não.”<sup>75</sup></p>
Data de elaboração e da última revisão do PPP	<p>“Quando eu cheguei aqui na escola tinha um PPP aí, acho que ele até existe por aí [...] mas não chame de PPP aquilo [...] tem nada de PPP só tem o nome [...] mas eu me neguei a reformular por conta da matriz não tá pronta, eles tem de dar conta, como é que você implanta uma escola de tempo integral no município com a Secretaria e não elabora um documento para dar as diretrizes?”</p>
Participação do corpo discente na elaboração do projeto pedagógico em vigor	<p>“Eu prefiro nem comentar, porque assim... foi sozinho, não teve muita participação não.”</p>
Participação do corpo docente na elaboração do projeto pedagógico em vigor	<p>“[...] o que nós temos construído durante esses 3 anos letivos [...] é o Projeto Pedagógico [...] que é com a participação inclusive da comunidade [...] do Conselho Escolar que</p>
Participação da comunidade do entorno na elaboração do projeto	<p>nós temos que é atuante, muito atuante [...] até quando falta merenda eles vão lá e botam</p>

<sup>74</sup> Respondendo à questão sobre se há diferença entre educação integral e educação em tempo integral

<sup>75</sup> Respondendo à questão sobre como considera a UE, se de tempo integral, de educação integral ou ambas

pedagógico em vigor	a boca no trombone, me ajuda. ” “Pedagógico [...] que é um nível abaixo. ”
Tempo da jornada escolar <sup>76</sup>	“De 8 às 17” “Das 7:30 às 18:00, 18:30”
<b>Quanto às atividades extracurriculares / extramuros</b>	
Existência de atividades extracurriculares / extramuros	“Sim, pela Cidade do Saber [...] sim, vai para o museu [...] “
Periodicidade das atividades extracurriculares / extramuros	“Diárias [...] periódicas. ” “[...] não é tão efetiva como eu gostaria que fosse. “
Participação do corpo docente na construção das ações educativas extracurriculares / extramuros	“Aaaaa o pau fecha... eles sabem... o que a Cidade do Saber faz a gente é ciente, porém a nossa concordância não é lavada em conta não, na extracurricular não. [...] Bons profissionais que quando chegam aqui dentro querem enrolar, querem fazer qualquer coisa.” “ É a gente mesmo que faz [...]” <sup>77</sup>
Participação do corpo discente na construção das ações educativas extracurriculares / extramuros	“O corpo discente participa [...] geralmente eles estão inseridos [...] as vezes as ideias partem deles [...] “ <sup>78</sup>
Participação da comunidade do entorno na construção das ações educativas extracurriculares / extramuros	“Não, não. “
Participação da comunidade do entorno na operacionalização das ações educativas extracurriculares / extramuros	“Não, não vai... esta questão aí é mais um pecado da escola [...] a gente percebe que a comunidade se a gente chamar elaaa vem [...] de boa mermo eu assumo que é mais a gente que pode se justificar com mil e umas coisas, mas que é uma questão mais da unidade escolar [...] se a gente abrir as portas e chamar mais elas também vêm [...] a comunidade é afastada pela própria comunidade

<sup>76</sup> As respostas indicam o horário oficial e real

<sup>77</sup> Referente as ações extramuros

<sup>78</sup> Resposta refere-se apenas as ações extramuros



	escolar [...]”
Convergência das atividades extracurriculares / extramuros com o projeto político pedagógico	<p>“Muita, muita divergência. Por que assim, é até o olhar que a gente tem para o aluno de tempo integral tem que ser diferenciado. A educação integral já é diferenciada, para o aluno de tempo integral é mais diferenciada ainda [...] eu preciso ter a hora de assentar [...] dia atividade extracurricular eu fico maluca.”</p> <p>“Parcial, as vezes sim, as vezes não, as vezes é o que a gente está precisando.</p>
Relação das atividades extracurriculares / extramuros com a realidade do entorno e público atendido pela unidade escolar	<p>“É parcial, horas sim, horas não.”<sup>79</sup></p>

A entrevista foi encerrada no “fechar das cortinas”. Não havia mais tempo para conversarmos.

A fala da diretora da UE traz com clareza e define a dimensão dos aspectos referentes ao PPP e às ações extracurriculares e extramuros. A inexistência do PPP, como já havia sido afirmado anteriormente pelo corpo docente e coordenação pedagógica, decorre em função da inexistência de uma matriz curricular municipal, que norteie e determine os pressupostos e proposições de forma contextualizada a realidade local para a condução do Programa. A falta de integração entre a UE e a instituição executora das atividades extracurriculares existentes, é um item que desqualifica e descaracteriza as ações desenvolvidas, distanciando-as dos objetivos do Projeto Pedagógico da UE.

Avaliando o que foi respondido referente a possível existência de diferença entre educação integral e educação em tempo integral; e sobre como a UE se enquadra (tempo integral, de educação integral ou ambas), percebemos que a gestão tem noção das diferenças existentes nessas práticas, porém, considera que a falta de formação dos profissionais da UE envolvidos para a atuação no Programa, como uma condição impeditiva para uma atuação convergente ao disposto pelo Programa do MEC.

<sup>79</sup> Resposta referente as atividades extramuros.

A terceira entrevista contou com a diretora e com mais uns 20 e tantos participantes: crianças do 2º ano em plena atividade na sala de aula. A entrevista foi realizada em um dia de pleno desvio de função: a ocupante do cargo de diretora, nesse dia atuava como professora, em função da ausência de uma das integrantes do corpo docente. Operacionalmente difícil de executar, porém, terminou por se tornar uma das mais ricas peças desse quebra-cabeça, pois, pude presenciar efetivamente como é um dia “comum” de operacionalização do Programa de Educação Integral dentro das condições da UE.

De acordo com a entrevistada, a situação vivenciada é “uma situação típica” de seu dia-a-dia como gestora. Como não existe no quadro um profissional que possa, nessas situações, dar o apoio necessário acompanhando a turma, no caso de ausência de um professor, inclusive por demandas oriundas da secretaria como cadastramentos e treinamentos, ela ou a vice ocupam a função.

Conturbada pela própria condição de execução, interrompida inúmeras vezes por exercícios para corrigir, novas instruções para serem dadas e uma natural curiosidade por parte dos pequenos companheiros de entrevista, o momento do encontro terminou por gerar um material multi-informacional, que não teve em grande conta o roteiro estabelecido e aproveitou a multiplicidade de elementos dispostos pelo encontro.

No próximo quadro existem apenas trechos de falas que são da gestão, as falas dos pequenos companheiros que estavam na sala foram muito lacônicas, tornando-se impossível inclui-las no quadro, relacionando-as com as questões. Essa entrevista tenta dar continuidade ao roteiro, complementando a entrevista feita com a diretora, anteriormente. Falo “tenta dar” porque as interferências foram muitas e significativas para o andamento lógico do trabalho. Foi um exercício para mim, enquanto entrevistadora e, maior ainda, para a entrevistada, que se multiplicou para atender às três frentes de trabalho que exigiam a sua atenção: nesse dia ela foi diretora, professora e entrevistada ao mesmo tempo.

Andrei, João Lucas, Uanderson e outras crianças que me ajudaram durante a entrevista foram unânimes: estudar em uma escola que tem várias atividades, além de aprender a ler e contar, é melhor.

E entre abacaxis, maçãs, bananas e laranjas de um auto ditado, fomos dialogando sobre educação integral e a realidade da unidade escolar. Para mim, o auto ditado teve cenas marcantes: por vezes educandos ajudaram a educadora a desenhar as figuras correspondentes às palavras; e em outras vezes, maçãs e bananas foram desenhadas pelos próprios educandos na lousa. Foi uma lousa democrática e participativa sim, onde ambos atores dessa história construíram o caminho do conhecimento.

<b>Quanto a Gestão da UE</b>	
Participação do corpo docente na gestão da unidade escolar	“Parcial, parcial, bem parcial [...] por conta dos próprios docentes mesmo [...] para mim o que é ser participativo da gestão é tudo o que você puder colaborar com o que você ver de certo a vumbora continuar nesse caminho que tá bom [...] eu sinto falta de quem me diga o que eu estou fazendo que está errado [...] o pessoal da limpeza me sinalizam [...] eu precisava mais do corpo docente agindo dessa forma [...] o professor que está aqui todo dia dá para me sinalizar isso [...] isso eu acho que seria uma gestão mais participativa e traria melhores frutos para todos [...] “
Participação do corpo discente na gestão da unidade escolar	“Participam, participam, meus alunos me cobram coisas que tem hora que eu não sei nem como eu vou resolver [...] a minha filha eles cobram, eles cobram [...] eles dizem se eu fosse você eu faria desse jeito [...] “
Participação da comunidade do entorno na gestão da unidade escolar	“Tenho um Conselho que é super atuante [...] se a comunidade não participa o quanto nós precisamos a culpa está mais dentro da escola [...] eu vejo as coisas boas certas e também vejo as suas falhas e as falhas as pessoas tem medo que os outros veja, eu não tenho [...] parece que você não faz o que você tem que fazer todo dia toda hora eu vou ter que mudar a minha rotina porque Rita

	vem para cá? Não. Nem Rita, nem secretário nem ninguém, nem ninguém. “
<b>Quanto a capacitação do corpo docente, coordenação pedagógica e gestão para o exercício no Programa de Educação Integral</b>	
Capacitação do corpo docente para atuação em educação integral	“Não, de jeito nenhum, nunca, ninguém, ninguém, ninguém. É “naturalmente” [...] somos nós aqui. [...] eu não concordo, eu não gosto, não é o que eu quero, não conheço, não quero ser mãe dessa criança, mas depois de mãe apaixonamos, depois de mãe apaixonamos. Os próprios professores é pela paixão, todo mundo [...] porque não tenha nenhuma estrutura [...] nada orientado para acontecer, não tem nenhuma diretriz para acontecer [...] é tome os meninos 8 horas largue as 18 horas e pronto acabou. Tome e pronto. [...] O maior pecado são os recursos humanos [...] nossa escola como está hoje, mesmo sem ter todos os recursos materiais necessários [...] mas se nós tivéssemos os recursos humanos adequados [...] era o sonho de qualquer gestor [...] mas eu não tenho um auxiliar de disciplina gente, nem qualificado nem sem qualificação [...] é muito complicado, muito complicado [...] “
Capacitação da coordenação pedagógica para atuação em educação integral	
Capacitação da gestão para atuação em educação integral	
<b>Natureza das atividades extracurriculares / extramuros</b>	
Existência do acompanhamento pedagógico (orientação de estudos e leitura)	“Temos, temos, eu sempre faço questão que se mantenha mesmo sem biblioteca [...] “
Existência de atividades de comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica	“Tem, tem [...] eu tenho um monitor de informática [...] no nosso caso as aulas é prá ser mais orientadas pelos professores, e eu até cobro muito deles, qualquer atividade com qualquer turma cê vai fazer num laboratório [...] “
Existência de atividades de cultura,	“Cultura e arte num pacote [...] tá dentro de

artes e educação patrimonial	um pacotão [...] “
Existência de atividades de educação ambiental, desenvolvimento sustentável e economia solidária e criativa/educação econômica (educação financeira e fiscal)	“Tem.[...] “
Existência de atividades de educação em direitos humanos	“Não tem não. “
Existência de atividades de esporte e lazer	“Hum, hum [...] ”
Existência de atividades de promoção da saúde e prevenção de doenças	“Nós temos uma parceria como posto de saúde local [...] eles vêm faz as campanhas de vacinação [...] de qualquer forma a gente faz alguma coisa [...] eu acho ineficiente [...] “
Quantidade de alunos por turma/atividade	“21 a 30”
Formação do executor das atividades extracurriculares/extramuros	“O Programa Mais Educação são todos iniciantes [...] alguns têm outros não <sup>80</sup> . “
<b>OUTRAS QUESTÕES</b>	
Existência de comitê local de educação integral	“Não, tem um GT, um GT técnico da elaboração da matriz, só. ”
Item que ocasiona maior dificuldade na implantação/operacionalização do programa de educação integral	“Corpo docente [...] a escola ela é movida por todos [...] a educação acontece da portaria ao todo processo [...] se eu perco nesse momento eu afeto todo o processo [...] eu enquanto educadora eu também tenho que proporcionar outros momentos, outras formas de aprendizagem [...] eu precisava capacitação para todos, especialmente para os docentes, não dá para mandar para escola de educação integral qualquer profissional de educação, não dá [...] “

A nossa entrevista entremeada por atividades de alfabetização, recreio e momento de disciplinar a turma chegou ao fim.

<sup>80</sup> Referindo-se aos profissionais da ONG

Com relação a operacionalização do Programa, as informações colhidas com a gestão convergem com o que foi citado pela coordenação pedagógica e docentes; porém, as visões dos atores dessa história divergem em alguns aspectos, como por exemplo, na questão da participação do grupo de docentes na gestão da UE. Talvez isso ocorra por conta dos papéis que ocupam, talvez não; mas o impacto é grande e reverbera nas ações do cotidiano.

A participação dos discentes na gestão da UE, é mais uma vez confirmada.

A questão da não capacitação do grupo gestor, coordenação pedagógica e corpo docente para atuação no Programa de Educação Integral do MEC é contundente, sendo considerado como o problema mais significativo para a sua operacionalização.

Nos próximos quadros temos dispostas as informações colhidas através dos questionários aplicados nos grupos integrantes da unidade escolar – gestão, coordenação pedagógica, corpo docente e corpo discente - a respectiva totalização lógica questão a questão; e a comparação desta totalização com as informações que estão disponíveis nos documentos oficiais do MEC para cada tema tratado.

O grupo corpo funcional em função da natureza, dinâmica e horário de trabalho, não pode ser entrevistado nem respondeu questionário. A atividade contínua das merendeiras, porteiro e do pequeno grupo de limpeza, não permitiu que essas funções parassem para vivenciar esse momento. Enquanto pesquisadora, senti essa falta como uma lacuna a ser preenchida.

As questões do questionário, como dito anteriormente, são as mesmas que nortearam as entrevistas relatadas. A planilha demonstrativa foi construída no intuito de oferecer uma visão geral sobre cada questão, contemplando todas as respostas dadas pelos atores sociais da UE sobre o que foi examinado e totalizando as respostas, considerando como representativa a que foi maioria entre as falas.

Para efeito da totalização lógica, considerei a “somatória” da maioria das respostas similares dadas pelos participantes, porém, nos casos onde ocorreu “empate” quantitativo de respostas com teor divergente, totalizei considerando a resposta grupal como parcial ou indefinida. Um “SIM” e um “NÃO” tem o mesmo peso, entretanto, ambos não foram considerados da mesma forma ante a um resultado “PARCIAL”; ou seja, caso uma questão tenha como resposta um “não” e um “parcial” a totaliza-

ção lógica considerou como resultado o “não”. Já para o caso da existência de um “sim” e um “parcial”, a totalização lógica considerou como resultado o “parcial”.

Algumas questões do questionário não foram aplicadas em função do seu teor e relação com perfil do grupo que estava sendo trabalhado, bem como, em outros momentos, questões não foram respondidas ou tiveram como retorno um profundo silêncio. Para essas perguntas não respondidas ou não aplicadas, utilizei no quadro como sinalização o símbolo “#”, e obviamente, não considerei a ausência de resposta para a totalização.

Questões onde a totalização lógica não está de acordo com o disposto nos documentos oficiais do MEC, foram sinalizadas na última coluna do quadro com uma tarja vermelha.

A questão item que ocasiona maior dificuldade na implantação/operacionalização do programa de educação integral, pelo conteúdo das respostas, foi totalizada de forma diferente, sendo consideradas como significativas para registro na coluna de totalização, todas as menções que apareceram em pelo menos dois questionários.

Os questionários, em sua maioria, foram preenchidos logo após a realização das entrevistas.

Os quadros foram divididos em seis grupos de questões conforme descrito a seguir:

1. Quanto ao Projeto Político Pedagógico
2. Quanto às atividades extracurriculares e extramuros
3. Quanto à gestão da UE
4. Quanto à capacitação do corpo docente, coordenação pedagógica e gestão para o exercício no Programa de Educação Integral
5. Quanto a natureza das atividades extracurriculares e extramuros
6. Outras questões

Quanto ao Projeto político pedagógico					TOTALIZAÇÃO LÓGICA DADOS DA U.E.	DOC's OFICIAIS - PREMISSA	ANÁLISE U.E. "X" DOC's OFICIAIS
PÚBLICO ENTREVISTADO	DISCENTES	DOCENTES	COORD. PEDAGÓGICA	GESTÃO			
ITEM/QUESTÃO	RESPOSTA						
Existência de PPP	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	
Data de elaboração e da última revisão do PPP	INDEFINIDA OU NÃO SABE INFORMAR	INDEFINIDA OU NÃO SABE INFORMAR	INDEFINIDA OU NÃO SABE INFORMAR	2 A 3 ANOS	INDEFINIDA OU NÃO SABE INFORMAR	ANUAL	
Participação do corpo discente na elaboração do projeto pedagógico em vigor	PARCIAL	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	
Participação do corpo docente na elaboração do projeto pedagógico em vigor	#	PARCIAL	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	
Participação da comunidade do entorno na elaboração do projeto pedagógico em vigor	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	
Tempo da jornada escolar	INTEGRAL 8 ÀS 17	INTEGRAL 8 ÀS 17	INTEGRAL 8 ÀS 17	INTEGRAL 8 ÀS 17	INTEGRAL 8 ÀS 17	MÍNIMO 7 HORAS	OK



Quanto às atividades extracurriculares / extramuros					TOTALIZAÇÃO LÓGICA	DOC's OFICIAIS - PREMISSA	ANÁLISE U.E. "X" DOC's OFICIAIS
PÚBLICO ENTREVISTADO	DISCENTES	DOCENTES	COORD. PEDAGÓGICA	GESTÃO			
ITEM/QUESTÃO	RESPOSTA						
Existência de atividades extracurriculares	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	OK
Existência de atividades extramuros	ESPORÁDICAS	ESPORÁDICAS	ESPORÁDICAS	SIM	ESPORÁDICAS	SIM	
Periodicidade das atividades extracurriculares	CONSTANTES	CONSTANTES	CONSTANTES	CONSTANTES	CONSTANTES	CONSTANTES	OK
Periodicidade das atividades extramuros	ESPORÁDICAS	ESPORÁDICAS	ESPORÁDICAS	ESPORÁDICAS	ESPORÁDICAS	CONSTANTES	
Participação do corpo docente na construção das ações educativas extracurriculares	#	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	SIM	
Participação do corpo docente na construção das ações educativas extramuros	#	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	OK
Participação do corpo discente na construção das ações educativas extracurriculares	SIM	PARCIAL	SIM	NÃO	PARCIAL	SIM	
Participação do corpo discente na construção das ações educativas extramuros	NÃO	NÃO	PARCIAL	SIM	NÃO	SIM	
Participação da comunidade do entorno na construção das ações educativas extracurriculares	#	NÃO	PARCIAL	NÃO	NÃO	SIM	
Participação da comunidade do entorno na construção das ações educativas extramuros	#	NÃO	PARCIAL	NÃO	NÃO	SIM	
Participação da comunidade do entorno na operacionalização das ações educativas extracurriculares	#	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	
Participação da comunidade do entorno na operacionalização das ações educativas extramuros	#	NÃO	PARCIAL	NÃO	NÃO	SIM	
Convergência das atividades extracurriculares com o projeto político pedagógico	PARCIAL	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	
Convergência das atividades extramuros com o projeto político pedagógico	PARCIAL	NÃO	NÃO	PARCIAL	NÃO	SIM	
Relação das atividades extracurriculares com a realidade do entorno e público atendido pela unidade escolar	#	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	
Relação das atividades extramuros com a realidade do entorno e público atendido pela unidade escolar	#	PARCIAL	SIM	PARCIAL	PARCIAL	SIM	

Quanto a Gestão da UE					TOTALIZAÇÃO LÓGICA	DOC's OFICIAIS - PREMISSA	ANÁLISE U.E. "X" DOC's OFICIAIS
PÚBLICO ENTREVISTADO	DISCENTES	DOCENTES	COORD. PEDAGÓGICA	GESTÃO			
ITEM/QUESTÃO	RESPOSTA						
Participação do corpo docente na gestão da unidade escolar	#	PARCIAL	SIM	PARCIAL	PARCIAL	SIM	
Participação do corpo discente na gestão da unidade escolar	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM	SIM	OK
Participação da comunidade do entorno na gestão da unidade escolar	PARCIAL	SIM	PARCIAL	SIM	PARCIAL	SIM	
Quanto a capacitação do corpo docente, coordenação pedagógica e gestão para o exercício no Programa de EI					TOTALIZAÇÃO LÓGICA	DOC's OFICIAIS - PREMISSA	ANÁLISE U.E. "X" DOC's OFICIAIS
PÚBLICO ENTREVISTADO	DISCENTES	DOCENTES	COORD. PEDAGÓGICA	GESTÃO			
ITEM/QUESTÃO	RESPOSTA						
Capacitação do corpo docente para atuação em educação integral	#	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	
Capacitação da coordenação pedagógica para atuação em educação integral	#	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	
Capacitação da gestão para atuação em educação integral	#	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	

Natureza das atividades extracurriculares / extramuros					TOTALIZAÇÃO LÓGICA	DOC's OFICIAIS - PREMISSA	ANÁLISE U.E. "X" DOC's OFICIAIS
PÚBLICO ENTREVISTADO	DISCENTES	DOCENTES	COORD. PEDAGÓGICA	GESTÃO			
ITEM/QUESTÃO	RESPOSTA						
Existência do acompanhamento pedagógico (orientação de estudos e leitura)	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	OK
Existência de atividades de comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica	NÃO	NÃO	PARCIAL	SIM	NÃO	MÍNIMO DE 3 MODALIDADES	
Existência de atividades de cultura, artes e educação patrimonial	SIM	SIM	SIM	PARCIAL	SIM		OK
Existência de atividades de educação ambiental, desenvolvimento sustentável e economia solidária e criativa/educação econômica (educação financeira e fiscal)	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM		OK
Existência de atividades de educação em direitos humanos	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO		
Existência de atividades de esporte e lazer	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM		OK
Existência de atividades de promoção da saúde e prevenção de doenças	PARCIAL	NÃO	NÃO	PARCIAL	NÃO		
Quantidade de alunos por turma/atividade	21 A 30	31 A 40	21 A 30	21 A 30	21 A 30	MÁXIMO = 30	OK
Formação do executor das atividades extracurriculares/extramuros	COMPATÍVEL COM A ATIVIDADE	NÃO COMPATÍVEL	PARCIALMENTE COMPATÍVEL	PARCIALMENTE COMPATÍVEL	PARCIALMENTE COMPATÍVEL	COMPATÍVEL COM A ATIVIDADE	

OUTRAS QUESTÕES					TOTALIZAÇÃO LÓGICA	DOC's OFICIAIS - PREMISSA	ANÁLISE U.E. "X" DOC's OFICIAIS
PÚBLICO ENTREVISTADO	DISCENTES	DOCENTES	COORD. PEDAGÓGICA	GESTÃO			
ITEM/QUESTÃO	RESPOSTA						
Existência de comitê local de educação integral	#	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	
Item que ocasiona maior dificuldade na implantação/operacionalização do programa de educação integral	CANÇASO, TURNO EXAUSTIVO, INSTALAÇÕES INADEQUADAS	VONTADE POLÍTICA PARA QUE EXISTAM CONDIÇÕES MATERIAIS / INFRAESTRUTURA PARA EXECUÇÃO DAS AÇÕES	FALTA SENSIBILIDADE DOS EDUCADORES. .. AUSÊNCIA DE VISÃO DE HOMEM E DE MUNDO	CAPACITAÇÃO DO CORPO DOCENTE	INFRAESTRUTURA FÍSICA/INSTALAÇÕES - 2; CAPACITAÇÃO - 2		

A realidade da UE ainda não é compatível com o projeto. Esta seria a conclusão que chegaríamos ao analisar as falas registradas nas entrevistas, informações colhidas pelos questionários e observações apontadas através das visitas de observação.

Conforme podemos ver nos quadros contidos nas páginas anteriores, das premissas estabelecidas pelo MEC para execução do Programa de Educação Integral, apenas as referentes a carga horária, existência e periodicidade de atividades extracurriculares, participação do corpo docente na construção das ações educativas extramuros, participação do corpo discente na gestão da unidade escolar, quantitativo de atividades extracurriculares implantadas, incluindo a existência efetiva de acompanhamento pedagógico (orientação de estudos e leitura) e quantidade de alunos por turma/atividade, estão de acordo com os parâmetros determinados para implantação e execução do Programa. De acordo com os documentos oficiais, devem ser executadas na UE, no mínimo, 3 atividades extracurriculares, fato que de acordo com as informações colhidas, ocorre nessa escola. Na Unidade Escolar I existem quatro atividades extracurriculares confirmadas, a saber: acompanhamento pedagógico (orientação de estudos e leitura), atividades de cultura, artes e educação patrimonial, atividades de educação ambiental, desenvolvimento sustentável e economia solidária e criativa/educação econômica (educação financeira e fiscal) e atividades de esporte e lazer.

A disparidade e distâncias existentes entre o que está proposto no Programa de Educação Integral do MEC e o que é vivenciado na unidade escolar (UE), no “chão da escola” pesquisada, é visível a “olho nu” e por vezes, também, a ouvidos abertos para a escuta crítica e reflexiva. As dificuldades são percebidas desde o primeiro contato; apenas visitando as instalações físicas da UE, pudemos perceber com clareza a inadequação dos espaços à dinâmica proposta pelo Programa.

São questões básicas que afligem o cotidiano e terminam por impactar na implantação e execução do Programa, como ausência de chuveiros nos banheiros; ou inexistência de área apropriada para execução de atividades, a exemplo de aulas de capoeira ou de dança.

Determinadas queixas ou exigências podem parecer preciosismo dos executores, mas não são. Pude vivenciar que estar em uma sala de aula com um grupo de

crianças em plena atividade de ensino da matemática para Educação Básica, e concomitantemente na mesma área física, estar ocorrendo uma atividade de dança ou capoeira com outro grupo, é uma ação geradora de conflito e desconforto para os educandos e para os executores de ambas atividades. Na prática, reverberam nas duas partes desse momento educativo, os incômodos e a certeza de não haver outra forma para coexistir, ante as condições vigentes. Em outras palavras: o que fazer? Uns tentam fazer silêncio comprometendo a dinâmica inerente da ação educativa; e os outros, mesmo ante a essa tentativa de silêncio, se dispersam pelo movimento e sons que ecoam em sua porta.

Poderia elencar uma série de fatores que dificultam o processo de execução do Programa, a exemplo da falta de materiais para desempenhar as atividades; indisponibilidade de recursos humanos em quantidade compatível com a demanda e com as funções necessárias para execução das ações ou ainda a inexistência de equipamentos básicos para o desenvolvimento de atos cotidianos de apoio, necessários à manutenção da UE; porém, para mim e conforme as informações coletadas nesse trabalho, os aspectos que se apresentaram mais gritantes e fundamentais dizem respeito a definição das diretrizes de trabalho e a capacitação de seus executores.

De acordo com o material colhido, principalmente as falas das entrevistas, a inexistência de diretrizes que norteiem a execução das ações educativas e de capacitação para os seus executores, impacta diretamente em todos os outros aspectos da ação efetiva, a exemplo da não existência de um PPP e a forma e conteúdo para a atuação docente. E certamente, esses aspectos influenciam as concepções teóricas vigentes entre os executores, tornando imprecisa se as ações que executam são do âmbito da educação integral em tempo integral ou apenas, da educação em tempo integral. Não é sem motivos que nas falas colhidas existem 14 referências a educação em tempo integral.

A implementação do Programa de forma não planejada, sem a execução prévia de um diagnóstico da UE para a contextualização das condições materiais e imateriais necessárias ao cumprimento das ações pretendidas, certamente traz um grande desgaste para seus executores e usuários, bem como, termina por qualificar o Programa que é desenvolvido de uma forma não favorável aos seus objetivos.

Há de se considerar a realidade existente se existe o desejo de transformá-la.

## 7.2. O objeto de estudo - ESCOLA II

A segunda escola que visitei foi a Unidade Escolar II, onde também fui recebida pela diretora. As minhas visitas as UE's sempre ocorreram no turno vespertino; também cheguei lá por volta das 14 horas após o almoço, porém, não era o horário de descanso dos discentes. Reafirmo, **não era horário de descanso dos discentes.**

A escola estava em plena atividade: discentes correndo pelos corredores; em grupos, brincando no pequeno pátio de cimento situado no fundo do corredor central; grupos de alunos em salas com professores; outros sentados em mesas do refeitório; e uma turma em sala, junto com a diretora, que nesse dia também era professora. Esse fato da dupla função, depois fui informada que é ocorrência cotidiana, visto que, o quadro de docentes da UE não é completo. Os discentes que estavam em sala com a diretora-professora, formavam um círculo; estavam orando guiados pela mestra. Esperei a oração terminar. Fui apresentada ao grupo e ordenadamente saudada por todos os educandos, que me disseram um sonoro e harmônico “nós te amamos”. Esta foi a primeira cena que vivenciei na Unidade Escolar II e estava na sala do 4º ano.

Após a diretora encerrar a oração, me apresentar aos discentes e dar as diretrizes da atividade ao grupo, iniciamos o nosso diálogo. Esse foi o dia da minha apresentação para a gestão e o meu primeiro dia de observação.

Desta vez não tirei muitas fotos. Também não havia tanto a retratar. A UE é muito pequena; adjetivando-a, poderia dizer nordestinamente que é acanhada.

A UE é composta por um grande corredor central entremeado por diversas pilastras, com salas de diversos tamanhos e funções lado a lado, uma área aberta, gradeada e telhada que serve de refeitório, e por fim, desemboca em um pequeno pátio de cimento cru, com uma única árvore no meio.

Uma escola de espaço exíguo, pouca iluminação e com muitas crianças, que correm por entre as pilastras em um incessante vai e vem. Gestora e professores tentam organizar a dinâmica do dia-a-dia, equacionando a relação do pouco espaço com as muitas crianças.

UE – II, Área central da entrada, Camaçari, BA, 2015



Foto: Rita Sampaio (2015)

UE – II, Bebedouros, Camaçari, BA, 2015



Foto: Rita Sampaio (2015)

UE – II, Área de circulação, Camaçari, BA, 2015



Foto: Rita Sampaio (2015)



Tive de esperar um bom tempo para ser atendida pela gestora e pude acompanhar as atividades e dinâmica de sala. O ambiente estava organizado em círculo, todos os alunos sentados. A atividade pós oração foi sobre a história do município, com a leitura de um livro fornecido pela prefeitura. Acompanhei a realização da leitura feita pela diretora-professora, e fiquei observando o círculo de alunos quietos, totalmente silenciosos e com olhares dispersos. Não ocorreram diálogos ou nenhum tipo de interação durante a atividade, a não ser por questões disciplinares.

Nessa UE não existe coordenação pedagógica; o quadro de colaboradores de apoio é deficitário, praticamente inexistente, ou então, disfuncional: em nenhuma das vezes que visitei a UE percebi a presença desses colaboradores. A escola não dispõe de auxiliares de disciplina, porteiro ou pessoal de limpeza; o quadro de discentes não está completo; e existem funcionários afastados ou de licença. As funções de coordenação pedagógica e docência são supridas pela diretora. Na portaria atua uma vigilante e/ou segurança de empresa terceirizada; e a limpeza de todo o espaço é feita pelas merendeiras, pela diretora; e por alguns dos docentes (não todos) que compõem o quadro da unidade.

A comunidade do entorno da UE é visivelmente pobre, mas não poderia afirmar que é “miserável”. As casas são de alvenaria, com água encanada e as ruas asfaltadas e iluminadas. O bairro onde a escola está situada é próximo ao centro do município, facilitando o acesso de seus moradores ao comércio e serviços.

As crianças da UE são inquietas, correm todo o tempo pelo corredor entre as pilastras e gritam muito. A ordem e disciplina tem que ser mantida “aos berros”, em função do barulho provocado pelos pequenos. A diretora, que também é auxiliar de disciplina, quando não está em sala de aula por conta da ausência de docentes regentes, está circulando continuamente por todo espaço protestando e pedindo por ordem. Ela conhece todos os alunos pelo nome.

O meu sentimento nesse dia não foi positivo. Distanciamento de pesquisadora colocado ao lado, me senti no meio de algo que não sabia se era um depósito humano ou um campo de concentração. Não racionalizei, e precisei respirar muito para poder dar conta dos objetivos da minha visita. Tudo que via, ouvia e vivenciava se mostrava oposto, indo de encontro ao que acreditava como sendo educação; e ao

que havia entendido através das minhas leituras, sobre o Programa de Educação Integral.

Desânimo superado através da transformação racional: precisava entender quais eram as razões daquela realidade de ser dessa forma, adversa para todos os atores sociais envolvidos, diretora, professores (que também passavam o tempo todo aos brados), quadro de apoio e principalmente, para os educandos. O que inicialmente se instalou como desalento se tornou desafio.

Essa parte da pesquisa talvez não seja tão rica em informações; nem pode. O meu objeto de pesquisa, dessa vez, não tinha realmente muito para contribuir enquanto relato de um programa de educação integral, contudo, me forneceu inúmeros e infinitos elementos que geraram reflexões críticas e novas questões quanto ao Programa de Educação Integral do MEC. Dessa vez, a riqueza está na ausência.

Ausências que reverberaram na prática da pesquisa, pois, só pude entrevistar e coletar respostas através dos questionários com dois professores. Além do quadro de docentes não estar completo, os que ali trabalham têm horários diferenciados, não estando presentes na UE todos os dias, nem em todos os turnos.

A escola também não tem uma coordenação pedagógica o que se traduz em um menor número de informações e qualidade no material coletado, em função desse representar um mesmo ponto de vista: diretora e coordenadora pedagógica são a mesma pessoa.

Quanto aos alunos da UE, esses têm um perfil, digamos, introvertido. A entrevista com esse grupo foi quase um monólogo, mesmo com o uso de todas as técnicas que aprendi ao longo da minha formação acadêmica e prática de trabalho com crianças, não obtive grandes resultados. A impressão que tive é que, além de não terem um repertório que permitisse resposta, eles estavam com medo.

Essa foi a realidade do meu 2º objeto de estudo, onde, obviamente, a primeira coisa que observei foram as instalações físicas. A Unidade Escolar II é um lugar de espaços diminutos e mal distribuídos para a atividade e quantidade de crianças que abriga em suas instalações. Limpa dentro do possível (e impossível), porém, visivelmente mal construída e equipada; na UE faltam quase todos os itens que seriam básicos para comportar atividades do Programa de Educação Integral e em tempo integral, sendo o principal deles o espaço físico. Não existem espaços educativos

como Laboratório de Ciências, Sala de Leitura, Quadra de Esportes ou sequer uma área de lazer. A área de circulação interna é comprometida pela arquitetura do prédio, pois, é totalmente entrecortada por colunas de sustentação do telhado. Um grande corredor com um desnível por onde as crianças correm. A Biblioteca existente, não é minimamente organizada, aparentando ser apenas um depósito de livros e revistas antigos. Aliás, a organização dos espaços é uma coisa deficitária em toda UE.

As instalações que atendem a gestão e corpo docente seguem a mesma linha do restante da UE. A sala dos professores não oferece conforto a seus ocupantes, chegando mesmo a ser insalubre devido a infiltrações existentes em uma das paredes. As salas de aula têm espaço físico razoável, porém, as carteiras e móveis escolares são muito velhos. A cozinha é dotada dos equipamentos básicos; não tive acesso a dispensa. O refeitório, improvisado e quente, dispõe de espaço e quantidade de mesas que não comporta o quantitativo de alunos; as refeições são servidas por grupos/turnos. O pequeno pátio cimentado existente no fundo da escola, tem um formato irregular, não é quadrado, não é retangular, não é redondo, é um espaço totalmente indefinido geometricamente e tem uma árvore no meio. A dimensão máxima dessa única área de lazer é de 6 metros de largura por 10 metros de comprimento, incluindo canteiro da árvore. Não conheci os banheiros, nem dos alunos nem dos colaboradores.

UE – II, Área de lazer, Camaçari, BA, 2015



Foto: Rita Sampaio (2015)

Nos quadros contidos nas próximas páginas podemos ter uma visão geral das instalações físicas, infraestrutura e equipamentos disponíveis na UE, bem como, do corpo de colaboradores em exercício.

**QUADRO 2 – VISÃO GERAL DA UE – ESCOLA II**

<b>UNIDADE ESCOLAR</b>	<b>DADOS</b>
Identificação	Escola Pública Municipal de Ensino Fundamental
Localização	Rua do Ipê, s/nº, Parque Florestal, Camaçari - BA
Informações básicas	Data de Inauguração 04/11/88 Horário de Funcionamento ( X ) Integral 8 às 17 ( X ) Integral outro horário. Qual? 7:40 ÀS 16:45 ( ) Outro horário de funcionamento Quantidade de turmas 10 TURMAS – 5 POR TURNO Perfil da comunidade do entorno ( ) A acima de 20 SM <sup>81</sup> ( ) B 10 a 20 SM ( ) C 4 a 10 SM ( ) D 2 a 4 SM ( X ) E até 2 SM

---

<sup>81</sup> SM – Salário Mínimo

INSTALAÇÕES FÍSICAS E/OU INFRAESTRUTURA	CONDIÇÃO ATUAL
Água filtrada	( ) Não existe ( ) Em funcionamento precário(a) (X) Funcionamento pleno(a)
Água da rede pública	( ) Não existe ( ) Em funcionamento precário(a) (X) Funcionamento pleno(a)
Energia da rede pública	( ) Não existe ( ) Em funcionamento precário(a) (X) Funcionamento pleno(a)
Esgoto da rede pública	(X) Não existe ( ) Em funcionamento precário(a) ( ) Funcionamento pleno(a)
Lixo destinado à coleta periódica	( ) Não existe ( ) Em funcionamento precário(a) (X) Funcionamento pleno(a)
Acesso à Internet Banda larga	( ) Não existe (X) Em funcionamento precário(a) ( ) Funcionamento pleno(a)
Salas de aulas - 05	( ) Não existe (X) Em funcionamento precário(a) <sup>82</sup> ( ) Funcionamento pleno(a)
Sala de diretoria	(X) Não existe ( ) Em funcionamento precário(a) ( ) Funcionamento pleno(a)
Sala de professores	( ) Não existe ( ) Em funcionamento precário(a) (X) Funcionamento pleno(a) <sup>83</sup>

<sup>82</sup> As salas não têm forro, quando chove, molham

<sup>83</sup> A transcrição de informações respeita a fonte

INSTALAÇÕES FÍSICAS E/OU INFRAESTRUTURA	CONDIÇÃO ATUAL
Laboratório de informática	(X) Não existe <sup>84</sup> ( ) Em funcionamento precário(a) ( ) Funcionamento pleno(a)
Laboratório de ciências	(X) Não existe ( ) Em funcionamento precário(a) ( ) Funcionamento pleno(a)
Quadra de esportes descoberta	(X) Não existe ( ) Em funcionamento precário(a) ( ) Funcionamento pleno(a)
Cozinha	( ) Não existe ( ) Em funcionamento precário(a) (X) Funcionamento pleno(a)
Biblioteca	( ) Não existe (X) Em funcionamento precário(a) <sup>85</sup> ( ) Funcionamento pleno(a)
Sala de leitura	(X) Não existe ( ) Em funcionamento precário(a) ( ) Funcionamento pleno(a)
Banheiro fora do prédio	(X) Não existe ( ) Em funcionamento precário(a) ( ) Funcionamento pleno(a)
Banheiro dentro do prédio	( ) Não existe ( ) Em funcionamento precário(a) (X) Funcionamento pleno(a)
Banheiro adequado à educação infantil	(X) Não existe ( ) Em funcionamento precário(a) ( ) Funcionamento pleno(a)
Banheiro adequado à alunos com deficiência ou mobilidade reduzida	(X) Não existe ( ) Em funcionamento precário(a) ( ) Funcionamento pleno(a)

<sup>84</sup> A UE dispõe de 14 estações de trabalho guardadas em um depósito improvisado e sem uso

<sup>85</sup> A transcrição de informações respeita a fonte - não existe acervo nem sala

INSTALAÇÕES FÍSICAS E/OU INFRAESTRUTURA	CONDIÇÃO ATUAL
Dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida	( ) Não existe ( ) Em funcionamento precário(a) (X) Funcionamento pleno(a)
Sala de Secretaria	( ) Não existe ( ) Em funcionamento precário(a) (X) Funcionamento pleno(a)
Banheiro com chuveiro	( ) Não existe ( ) Em funcionamento precário(a) (X) Funcionamento pleno(a)
Despensa	( ) Não existe ( ) Em funcionamento precário(a) (X) Funcionamento pleno(a)
Almoxarifado	( ) Não existe ( ) Em funcionamento precário(a) (X) Funcionamento pleno(a)
Auditório	(X) Não existe ( ) Em funcionamento precário(a) ( ) Funcionamento pleno(a)
Pátio coberto	(X) Não existe ( ) Em funcionamento precário(a) ( ) Funcionamento pleno(a)
Pátio descoberto	( ) Não existe (X) Em funcionamento precário(a) <sup>86</sup> ( ) Funcionamento pleno(a)
Área verde	( ) Não existe (X) Em funcionamento precário(a) <sup>87</sup> ( ) Funcionamento pleno(a)

<sup>86</sup> Área reduzida que foi reaproveitada

<sup>87</sup> Área sem manutenção, inativa

EQUIPAMENTOS	CONDIÇÃO ATUAL
TV	( ) Não existe ( ) Em funcionamento precário(a) (X) Funcionamento pleno(a)
Videocassete	(X) Não existe ( ) Em funcionamento precário(a) ( ) Funcionamento pleno(a)
DVD	( ) Não existe ( ) Em funcionamento precário(a) (X) Funcionamento pleno(a)
Antena parabólica	(X) Não existe ( ) Em funcionamento precário(a) ( ) Funcionamento pleno(a)
Copiadora	( ) Não existe (X) Em funcionamento precário(a) ( ) Funcionamento pleno(a)
Retroprojektor	( ) Não existe ( ) Em funcionamento precário(a) (X) Funcionamento pleno(a)
Impressora	( ) Não existe ( ) Em funcionamento precário(a) (X) Funcionamento pleno(a)
Aparelho de som	( ) Não existe ( ) Em funcionamento precário(a) (X) Funcionamento pleno(a)
Câmera fotográfica/filmadora	( ) Não existe ( ) Em funcionamento precário(a) (X) Funcionamento pleno(a)



<b>CORPO GERENCIAL</b>	<b>DADOS</b>
Quantidade	2 indivíduos <sup>88</sup>
Formação	( ) Magistério ( 1 ) Licenciatura Plena ( 1 ) Bacharelado
Especializações	( 1 ) Extensão/Especialização ( ) Pós-graduação ( ) Mestrado ( ) Doutorado
Tempo de serviço na UE	(2) 1 a 5 anos ( ) 6 a 10 anos ( ) Acima de 10 anos
<b>COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA</b>	<b>DADOS</b>
Quantidade	0 indivíduos
Formação	( ) Magistério ( ) Licenciatura Plena ( ) Bacharelado
Especializações	( ) Extensão/Especialização ( ) Pós-graduação ( ) Mestrado ( ) Doutorado
Tempo de serviço na UE	( ) 1 a 5 anos ( ) 6 a 10 anos ( ) Acima de 10 anos

---

<sup>88</sup> Diretora e secretária

<b>CORPO DOCENTE</b>	<b>DADOS</b>
Quantidade	6 Regentes
Formação	( 1 ) Magistério ( 5 ) Licenciatura Plena ( ) Bacharelado
Especializações	( 5 ) Extensão/Especialização ( ) Pós-graduação ( ) Mestrado ( ) Doutorado
Vínculos trabalhistas	( 5 ) Concursado(a) ( ) REDA ( ) PST ( ) Outro
Tempo de serviço na UE	( 3 ) 1 a 5 anos ( ) 6 a 10 anos ( 3 ) Acima de 10 anos

CORPO FUNCIONAL	DADOS
Quantidade	2 efetivos, 6 terceirizados
Formação	(4) Fundamental (3) Médio ( ) Magistério (1) Licenciatura Plena ( ) Bacharelado
Especializações	(8) Profissionalizante ( ) Extensão/Especialização ( ) Pós-graduação ( ) Mestrado ( ) Doutorado
Vínculos trabalhistas	(2) Concursado(a) ( ) REDA (6) PST ( ) Outro
Tempo de serviço na UE	(6) 1 a 5 anos ( ) 6 a 10 anos (2) Acima de 10 anos

CORPO DISCENTE	DADOS
Quantidade	100 indivíduos
Faixa Etária	( ) 1 a 4 anos ( X ) 5 a 10 anos ( X ) 11 a 14 anos ( ) Acima de 14 anos
Nível socioeconômico	( ) Até 1 SM <sup>89</sup> ( X ) De 1 a 3 SM ( ) De 4 a 6 SM ( ) Acima de 6 SM

---

<sup>89</sup> SM – Salário Mínimo

IDEB E PROGRAMAS	DADOS
IDEB anterior a implantação do programa EI	2013 – 4,1
IDEB atual	Não existe registro
Programas do Governo Federal vigentes	(X ) PDE ( X ) Mais Educação ( X ) Outro Qual? Programa 2º tempo

O Quadro 2 traz informações concretas que constroem a dinâmica cotidiana da UE, que inicia suas atividades às 7:40 horas e encerra às 16:45 horas. O público discente atendido é oriundo de famílias de baixa renda; sendo a maioria, moradores do próprio bairro.

As instalações físicas e quadro funcional da UE, precários e inadequados, impactam na execução das atividades de suporte diárias; nas atividades pedagógicas da proposta de realização do Programa de Educação Integral; nas atividades vinculadas ao processo formal de escolarização e também, podem significar uma possível razão para a dinâmica do ambiente. O pouco e inadequado espaço físico e a inexistência de áreas de lazer, seguramente são, dentre outras razões, aspectos fortemente motivadores para o comportamento das crianças atendidas pela UE.

A escola tem apenas 5 salas e 10 turmas, esse fato se traduz em uma palavra: revezamento. Enquanto 5 turmas estão em sala, as outras 5 estão circulando pelo exíguo espaço disponível, realizando atividades que seriam relacionadas a ideia de ações educativas extraclasse. Mas de que forma dentro das condições existentes?

As condições de trabalho que o ambiente propicia para os seus colaboradores, também não podem ser descartadas como aspectos de significância para o comportamento tanto dos colaboradores, como de seus atendidos.

Em outras palavras: não é um ambiente propício para nenhum dos atores sociais dessa história; e certamente, não favorece a obtenção dos objetivos pretendidos enquanto unidade escolar, independentemente de ser uma escola de educação integral em tempo integral ou não.

A ausência de infraestrutura e de espaços educativos como laboratório de ciências e de informática, quadra, sala de leitura, pátio coberto ou descoberto e a precariedade da biblioteca e das salas de aula, caracteriza a UE, diria, como inadequada.

A falta, precariedade ou inadequação de áreas funcionais como sala de professores e sala da diretoria certamente afetam a dinâmica cotidiana de serviços e a seus executores, tornando desconfortável a permanência dos usuários nos espaços existentes.

A instância responsável por suprir a UE com infraestrutura, equipamentos e materiais, não disponibilizou ou disponibiliza os recursos que seriam necessários para isso.

O corpo gerencial, docente e funcional da unidade escolar, tem a formação acadêmica requerida para as funções que exercem, porém, não estão em quantidade compatível com a demanda da escola. O corpo docente e funcional de apoio demonstra desgaste em suas atuações, por vezes beirando a apatia.

Nessa unidade escolar não existem colaboradores que atendam à dinâmica extraclasse dos alunos, como a exemplo auxiliares de disciplina. Ressalto que nessa unidade escolar a dinâmica extraclasse dos alunos é intensa e contínua, em virtude da sua forma de funcionamento, com a permanência diurna de 5 turmas fora de sala. Essas turmas que estão extraclasse, por vezes são acompanhadas por oficineiros e monitores responsáveis pelas ações educativas do Programa de Educação Integral; na ausência destes, supre a função a diretora.

A escola também não dispõe em seu quadro funcional de apoio, o quantitativo e funções necessárias ao andamento diário do espaço, como por exemplo, auxiliares de serviços gerais. Tais serviços são incorporados pelos profissionais já existentes na unidade escolar, merendeiras, docentes e inclusive a própria gestão.

Assim como na unidade escolar anteriormente estudada, na Unidade Escolar II e na execução em seu programa de educação integral, não existem informações concretas com relação ao corpo docente de oficineiros. Também nessa UE as atividades extraclasse são executadas pela mesma ONG parceira que presta serviços à UE anteriormente estudada, sendo a mesma a responsável pela equipe de oficineiros. Tal fato, o distanciamento ONG – UE, entendo, não favorece o processo da educação integral.

O corpo funcional de apoio, como dito antes, não corresponde em quantidade e em especialidades às demandas da unidade. A função de portaria por exemplo, é ocupada por uma vigilante de empresa terceirizada. Nas visitas realizadas na UE, não consegui visualizar ou identificar nenhuma outra função de apoio circulando no espaço; apenas as merendeiras, restritas ao espaço da cozinha.

O corpo discente, 100 indivíduos de 5 a 12 anos, em maioria são de classe pobre e moradores do mesmo bairro onde situa-se a unidade escolar. São crianças

normais, porém, não tem como brincar, correr, pouco perguntam, mas certamente merecem poder aprender.

A unidade escolar tem cadastro no Censo da Educação Básica – IDEB, obtendo a pontuação de 4,1 em 2013. A unidade é atendida por verbas do PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola, pelo Mais Educação e também através do Programa 2º tempo do Ministério do Esporte, porém, ficou claro pelas condições encontradas, que o aporte material que a unidade recebe através desses programas não dá conta de suas questões essenciais e estruturais.

As entrevistas e aplicação de questionários foram realizadas em setembro e outubro de 2015. A primeira função a ser entrevistada e a responder o questionário da pesquisa foi a gestora, que também é vice-diretora e coordenadora pedagógica da UE.

No quadro a seguir podemos observar o perfil da gestora que participou da pesquisa.

### **FICHA DE ENTREVISTA**

UNIDADE ESCOLAR: Unidade Escolar II

GRUPO : GESTÃO

<b>ITEM</b>	<b>INFORMAÇÕES</b>
Quantidade	( 1 ) indivíduos
Sexo	( ) Masculino ( 1 ) Feminino
Faixa etária	( ) 20 a 24 ( ) 25 a 29 ( ) 30 a 34 ( ) 35 a 39 ( ) 40 a 44 ( ) 45 a 49 (1) 50 a 54 ( ) 55 a 59 ( ) > 60
Formação	( ) Magistério (1) Licenciatura Plena ( ) Bacharelado
Especializações	(1) Extensão/Especialização ( ) Pós-graduação ( ) Mestrado ( ) Doutorado
Vínculos trabalhistas	(1) Concursado(a) ( ) REDA ( ) PST ( ) Outro
Tempo de serviço na função	( ) 1 a 5 anos ( ) 6 a 10 anos (1) Acima de 10 anos
Tempo de serviço	(1) 1 a 5 anos ( ) 6 a 10 anos



ITEM	INFORMAÇÕES
na UE	( ) Acima de 10 anos

De todas as entrevistas realizadas nesse estudo de campo, esta foi a mais entrecortada por eventos do cotidiano da escola.

A diretora não tinha almoçado, parece-me que essa prática de não fazer as refeições no horário correto é comum a função de gestora. Coincidentemente o mesmo fato ocorreu na unidade escolar anteriormente estudada. Solícita, sociável e de boa conversa, a gestora se dispôs a colaborar totalmente com o trabalho de pesquisa que estava sendo realizado, se dispondo a me mostrar e contar sobre a forma de funcionamento da sua UE e do programa de educação integral que ali é executado. Não houve nenhuma resistência, muito pelo contrário, foi notória a vontade da gestão em me mostrar o que realizava.

Analisando o perfil da gestora entrevistada, sua ocupante tem formação acadêmica compatível, especialização na área de educação e de gestão escolar e longo tempo na função. Tendo sido docente por muitos anos, a gestora já estava prestes a se aposentar, fato que ocorreu no decorrer do trabalho em campo.

A entrevista feita com base nas questões do questionário, foi interrompida inúmeras vezes por intercorrências diárias. Entre uma garfada e outra, a gestora – vice gestora e coordenadora pedagógica foi discursando sobre os temas.

O próximo quadro apresenta as questões realizadas e breve síntese das falas colhidas durante a entrevista. Ressalto que a transcrição respeita a fala original colhida durante o encontro realizado; foram destacadas dentre as muitas e significativas alocações, as que, na minha avaliação, mais impactavam na questão que havia sido feita.

ITEM/QUESTÃO	RESPOSTA
<b>Quanto ao Projeto político pedagógico</b>	
Existência de PPP	“[...] oficialmente em termos de instrumento, de documento não. Porque por conta da implantação e implementação do projeto da <b>educação em tempo integral</b> , a gente recebeu uma orientação da Secretaria de que esse documento seria refeito, reformulado, reescrito com a ajuda da Secretaria [...]”

	<p>“Houveram outros anteriores mais infelizmente a gente não tem esse documento arquivado na escola, ele não é um instrumento ééé tátil né; ele é, é assim um instrumento que tá assim subdividido em vários documentos, em muitos documentos, mas o instrumento PPP a gente não tem acesso a ele.”</p> <p>“Nós quando assumimos a gestão nós elaboramos um projeto [...] segundo ela entregou a Secretaria de Educação sem cópias e a gente infelizmente não tem esse documento. ”</p>
Data de elaboração e da última revisão do PPP	QUESTÃO NÃO LANÇADA / DEBATIDA
Participação do corpo discente na elaboração do projeto pedagógico em vigor	“ [...] não teve essa participação por conta da faixa etária [...] a participação deles foi muito pequena. ”
Participação do corpo docente na elaboração do projeto pedagógico em vigor	“Sim, ativamente. “
Participação da comunidade do entorno na elaboração do projeto pedagógico em vigor	“[...] os pais, os moradores participaram da elaboração desse documento, que infelizmente não pode ser apresentado, fica parecendo até falácia, mas [...]”
Tempo da jornada escolar	QUESTÃO NÃO LANÇADA / DEBATIDA
<b>Quanto às atividades extracurriculares / extramuros</b>	
Existência de atividades extracurriculares / extramuros	<p>“Existem várias por conta do <b>tempo integral</b><sup>90</sup> né? Nós temos várias atividades né? Numa parceria com a Cidade do Saber [...] nós temos várias atividades do <b>tempo integral</b><sup>91</sup> [...] a gente dá muita ênfase a questão da leitura na escola [...] nós temos também a atividade de recreação e lazer [...] <b>tudo isso atendendo a criança no tempo integral então o dia inteiro ela está na escola com</b></p>

<sup>90</sup> Grifo meu

<sup>91</sup> Grifo meu

	<p><b>atividades</b><sup>92</sup>, essas atividades acontecem dentro da escola, atividades internas [...]”</p> <p>“ [...] os alunos têm atividades e aula de campo, eles vão para o anel florestal fazer plantio [...] eles têm aula de esporte e lazer na associação de moradores do bairro e também no campo que fica localizado no anel florestal [...]”<sup>93</sup></p>
Periodicidade das atividades extracurriculares / extramuros	<p>“Diárias e semanalmente é elas acontecem as Terças e quintas [...] e o 2º tempo segunda quarta e sexta [...]”</p> <p>“[...] acontecem com uma certa constância.”<sup>94</sup></p>
Participação do corpo docente na construção das ações educativas extracurriculares / extramuros	<p>“Na verdade, foi uma construção de Secretaria de Educação juntamente com a Cidade do Saber em consonância com a escola [...] a coordenação da da Secretaria de Educação veio juntamente com a coordenação da Cidade do Saber a escola, <b>e nos fez essa comunicação de que teríamos essas atividades complementares</b><sup>95</sup> [...] não foram veio a proposta que foi acolhida, que foi aceita pela comunidade escolar com muito bom grado e carinho. “</p>
Participação do corpo discente na construção das ações educativas extracurriculares / extramuros	<p>QUESTÃO NÃO LANÇADA / DEBATIDA</p>
Participação da comunidade do entorno na construção das ações educativas extracurriculares / extramuros	<p>“Se envolvem, acompanham, participam [...] “</p> <p>“ [...] a escola foi abraçada pela comunidade</p>
Participação da comunidade do entorno na operacionalização das ações educativas extracurriculares /	

<sup>92</sup> Grifo meu

<sup>93</sup> Resposta referente a ações extramuros

<sup>94</sup> Resposta referente a ações extramuros

<sup>95</sup> Grifo meu

extramuros	
Convergência das atividades extracurriculares / extramuros com o projeto político pedagógico	“Com certeza, todas as atividades são previamente avaliadas [...]”
Relação das atividades extracurriculares / extramuros com a realidade do entorno e público atendido pela unidade escolar	“Todas as atividades são voltadas para a realidade da criança, algumas eles ampliam, vai mais além [...] “
<b>Quanto a Gestão da UE</b>	
Participação do corpo docente na gestão da unidade escolar	“Tem que participar (risos) [...] se não fosse essa equipe, não só o corpo docente como os pais, os vizinhos, os meninos, os funcionários [...] se não fosse esse povo eu não saberia o que fazer, porque você sozinha nesse momento, e você ser uma diretora centralizadora, só você resolve [...] ficaria muito complicado você dirigir uma escola [...] aqui por exemplo a gente trabalha com monitoria do 5º ano, o 5º ano é monitor do 1º ano, na hora do banho, na hora de troca de roupa [...] em tudo a gente tem de contar com o funcionário, com o aluno maior, eles, o aluno maior ele tem um zelo pelo aluno menor pelo corpo do outro menor [...] eu tenho o auxílio, o apoio, a monitoria, a tutoria, a ajuda de toda equipe, da criança do 1º ano de 6 anos até aqui verdadeiramente a família Parque Florestal e é trabalho de equipe. “ <sup>96</sup>
Participação do corpo discente na gestão da unidade escolar	
Participação da comunidade do entorno na gestão da unidade escolar	
<b>Quanto a capacitação do corpo docente, coordenação pedagógica e gestão para o exercício no Programa de Educação Integral</b>	
Capacitação do corpo docente para atuação em educação integral	“ Eu particularmente tenho [...] é porque no meu currículo tem, <b>tinha esta parte de educação em tempo integral</b> <sup>97</sup> , educação de jovens e adultos, educação infantil que eu fiz
Capacitação da coordenação pedagógica para atuação em educação	

<sup>96</sup> A gestão não respondeu à questão feita. O teor de sua resposta parece-me ser pertinente a operacionalização das atividades; e não a participação na gestão da unidade, no âmbito estratégico e decisório

<sup>97</sup> Grifo meu

integral	pedagogia [...] dentro dessa proposta de educação de especialização em educação se entra todas as modalidades de ensino, mas a escola, a gente recebeu só orientação por parte da Secretaria de Educação [...] a coordenação da educação em tempo integral da Secretaria fez reunião com a equipe, fez reunião com os pais trazendo a proposta para a escola, mas dizer que foi um curso específico para (silêncio), a gente recebeu essa orientação e auxílio da Secretaria de Educação. “
Capacitação da gestão para atuação em educação integral	
<b>Natureza das atividades extracurriculares / extramuros</b>	
Existência do acompanhamento pedagógico (orientação de estudos e leitura)	QUESTÃO NÃO LANÇADA / DEBATIDA
Existência de atividades de comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica	“ Infelizmente não pela falta do laboratório, mas a gente tem o instrutor de informática viu, [...] ele trabalha em sala de aula “
Existência de atividades de cultura, artes e educação patrimonial	“ Tem a parte de artes “
Existência de atividades de educação ambiental, desenvolvimento sustentável e economia solidária e criativa/educação econômica (educação financeira e fiscal)	“ Em parceria com o COFIC <sup>98</sup> “
Existência de atividades de educação em direitos humanos	QUESTÃO NÃO LANÇADA / DEBATIDA
Existência de atividades de esporte e lazer	QUESTÃO NÃO LANÇADA / DEBATIDA

<sup>98</sup> COFIC - Comitê de Fomento Industrial de Camaçari

Existência de atividades de promoção da saúde e prevenção de doenças	“ Não a gente teve no início do programa, mas agora não [...] “
Quantidade de alunos por turma/atividade	“ Varia diariamente esse número [...] como nós temos vários profissionais, então tem dia na semana que a gente tem 3 profissionais, tem dia que a gente tem 4 ou 5, então a gente subdivide as turmas pra o profissional fazer o acompanhamento [...] 11 a 20, 11 a 20, nem sempre [...] “
Formação do executor das atividades extracurriculares/extramuros	“ Nem todos, nem todos [...] porque o critério do Mais Educação é trabalharmos com a comunidade então os monitores [...] eles são pessoas da comunidade [...] o professor de capoeira ele tem formação específica ele faz parte de uma academia [...] os professores da Cidade do Saber eles tem formação específica né? [...] então na verdade os monitores das atividades extraclasse é que são moradores da comunidade, pais de alunos e moradores [...] então nem todos têm essa formação acadêmica, específica. “
<b>OUTRAS QUESTÕES</b>	
Existência de comitê local de educação integral	“ A gente tem um comitê na Secretaria da Educação [...] técnico pedagógico [...] técnico pedagógico, mas da Secretaria [...] “
Item que ocasiona maior dificuldade na implantação/operacionalização do programa de educação integral	“ Na verdade, ooooo o agravante da de você implantar a <b>educação em tempo integral com qualidade com eficácia</b> <sup>99</sup> commm sabe assim esse esse prazer mesmo que é que dá a <b>educação em tempo integral</b> é a questão da estrutura física da escola [...] a gente não tem uma área coberta, uma quadra [...] a gente redimensiona espaço físico, refeitório, biblioteca para poder desenvolver as ativida-

<sup>99</sup> Grifo meu

	<p>des [...] a parte de capoeira também o professor tem que tá redimensionando espaço, usando refeitório [...] o nosso problema é estruturação física [...] se houvesse uma estruturação física na escola [...] as aulas teria um desenvolvimento melhor, um aproveitamento melhor e nós já estaríamos em um outro patamar em outro nível em termos de <b>educação em tempo integral</b> <sup>100</sup>[...] a escola procura redimensionar e aproveitar na medida do possível os espaços existentes [...]"</p>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Frases soltas, fora do roteiro da entrevista e que considerei significativas:

1. “[...] um aluno que se adequa a todas as regras e disciplina dentro escola e um aluno que quebra as regras [...]”<sup>101</sup>
2. “[...] importância dessa pesquisa de **tempo integral**<sup>102</sup> que eu acho que é por aí porque se a criança ficar em atividade sempre ela não vai ter espaço para outras coisas não **a chance de ela virar uma pessoa ruim é bem pouca**<sup>103</sup> [...] “
3. “[...] a gente está aqui bem escondidinho [...] longe de tudo e de todos [...] e eee eu um dia eu ouvi mas eu não guardo no meu coração palavras negativas na minha vida que a Secretaria de Educação estava me colocando aqui para ficar longe de mim para eu não incomodasse para que eu não fosse vista [...] eu creio em num Deus tremendo poderoso [...] ele mandou que eu viesse aqui e ele me enviou pra cá, e mandou que eu viesse prá cá para eu mudar geografias, mudar destinos, mudar rotas de vidas [...] **o tempo integral**<sup>104</sup> né [...] começou dia 9/7/2012 [...] eu que encarei mesmo essa ideia, a Secretaria tava resistente por conta de estrutura física, mas eu encarei o desafio e nós estamos aqui hoje num novo tempo, num tempo de conquista, num tempo de paz [...] tô muito tranquila muito em paz [...] nessa luta quem ninguém encara [...]"

<sup>100</sup> Idem

<sup>101</sup> Referindo-se aos alunos considerados bons e aos tidos como problemáticos

<sup>102</sup> Grifo meu

<sup>103</sup> Fala de um professor que entrou na sala durante a entrevista com a gestão; grifo meu

<sup>104</sup> Grifo meu

Ele<sup>105</sup> todos os dia envia anjos para me acompanhar e estar aqui, então na hora que tá uma inquietação que os meninos ficam, aí eu eu fico parada e aí eu vejo que há uma condução, um direcionamento [...] eu queria trazer uma informação complementar sobre a alimentação escolar [...] a alimentação é variada os meninos as crianças não comem a mesma coisa todo dia, há uma variedade grande de frutas, legumes, verduras [...] a sobremesa deles é com frutas [...] eu vejo como uma coisa preciosa a alimentação [...] a escola ainda tem esse papel aqui nessa comunidade [...] prover a alimentação, prover a diversão, a alegria, o lazer, a recreação, os valores universais; porque aqui tem uma diretora chata que também é mãezona que trabalha muito valores, eee sabe o que você vai ouvir isso do povo, porque eu fico muito tranquila que isso fica muito evidente para o professor, para o funcionário, para os pais [...]"

Há um tempo atrás fiz uma formação na área de Psicologia Social, em coordenação de grupos operativos e aprendi que para termos um aprendizado efetivo, devemos integrar aspectos intelectuais, emocionais e vivenciais. Juntar razão, sentimento e ação, realizando uma fusão que conduz à transformação, a mudança e ao desenvolvimento. Para que isso ocorra, o primeiro passo é reconhecer os obstáculos, principalmente aqueles que significam contradições e estão implícitos no cotidiano das nossas ações.

Talvez não tenha ficado clara a minha intenção em relatar esse aprendizado. Tentarei explicar de forma objetiva que relação tem o relato acima com a entrevista realizada: o que ouvi e registrei não corresponde ao que vi e vivenciei na UE II. Idem para as informações colhidas através do questionário.

O modelo declarado oficialmente como sendo o exercício cotidiano, não corresponde as práticas observadas; pode ser até a intencionado, porém, não é o perpetrado.

Quem sabe a contradição existente nesse ambiente, que aderiu a um programa inovador ante a condições inadequadas, até mesmo, para permanecer fazendo apenas o que lhe cabia enquanto escola da Educação Básica, tenha provocado uma

---

<sup>105</sup> Se referindo a Deus



percepção e correspondente representação subjetiva dessa realidade adversa; e por conta disso a incoerência entre o discurso e os fatos?

A inexistência de PPP na UE vai de encontro a premissa básica do Programa de Educação Integral do MEC, que define que o PPP é o ponto de partida de todo trabalho pedagógico executado pela escola, devendo o mesmo ser interligado as atividades extracurriculares e extramuros, e construído com a participação de toda a comunidade escolar.

Visivelmente existe uma confusão ou desconhecimento conceitual com relação a atividades extramuros. Para a UE atividade extramuros é atividade fora do espaço físico da escola, independente do seu conteúdo e intenção, a exemplo da utilização da área da associação de moradores do bairro.

Um outro aspecto que surge nas falas refere-se à educação integral “versus” educação em tempo integral. Durante a entrevista não ficou claro que o praticado pela UE é da alçada da educação integral, porém, ficou perceptível e foi dito que as atividades dão conta da educação em tempo integral, fazendo com que as crianças fiquem o dia inteiro no espaço da UE.

A questão referente a participação da comunidade escolar na gestão da unidade, foi entendida (?) e respondida como sendo do cunho operacional.

Também nessa unidade escolar as atividades extracurriculares são executadas por ONG local, parceira da Secretaria de Educação. De acordo com a gestão, a unidade escolar foi comunicada que as atividades seriam realizadas, o que sugere claramente a ausência de contextualização à realidade dos usuários e participação dos discentes e docentes na construção das atividades.

A gestão não foi capacitada para execução do programa, o que talvez explique algumas confusões conceituais nas ações perpetradas; e é ciente das questões relativas a estrutura e espaço físico da unidade escolar, porém, considerou isto como um desafio ou desígnio divino a ser enfrentado.

As próximas entrevistas dão conta da função docente. Foi extremamente difícil acordar agendas para a realização das entrevistas, visto que essa UE, além de não ter o seu quadro completo, tem o horário de funcionamento diferenciado com 5 turmas pela manhã e 5 pela tarde e professores diferentes para essas turmas. Nem

todos os docentes trabalham os dois turnos e existem docentes que atuam pela manhã e outros pela tarde. Enfim, foi confuso.

Apenas duas docentes foram entrevistadas. Uma em um diálogo; e outra, em um quase monólogo, em decorrência da urgência que tinha para ir embora, pois, já havia encerrado o seu horário na unidade.

As duas docentes foram entrevistadas separadamente e para ambas foi feita a apresentação do trabalho na tentativa de sensibiliza-las e aproximá-las da pesquisa. As reações ante a proposta de trabalho foram diferentes: uma, apesar de inicialmente aparentar grande desconfiança, no decorrer da entrevista mostrou-se receptiva; a outra, não demonstrou nem desconfiança, nem nenhum interesse – apenas respondeu.

O próximo quadro mostra o perfil das duas entrevistadas.

#### **FICHA DE ENTREVISTA**

UNIDADE ESCOLAR: Unidade Escolar II

GRUPO : PROFESSORES

<b>ITEM</b>	<b>INFORMAÇÕES</b>
Quantidade	( 2 ) indivíduos
Sexo	( ) Masculino ( 2 ) Feminino
Faixa etária	( ) 20 a 24 ( ) 25 a 29 ( ) 30 a 34 ( ) 35 a 39 ( ) 40 a 44 ( 2 ) 45 a 49 ( ) 50 a 54 ( ) 55 a 59 ( ) > 60
Formação	( ) Magistério ( 1 ) Licenciatura Plena ( 1 ) Bacharelado
Especializações	( ) Extensão/Especialização ( 2 ) Pós-graduação ( ) Mestrado ( ) Doutorado
Vínculos trabalhistas	( 2 ) Concursado(a) ( 1 ) REDA ( ) PST ( ) Outro
Tempo de serviço na função	( ) 1 a 5 anos ( ) 6 a 10 anos ( 2 ) Acima de 10 anos
Tempo de serviço na UE	( ) 1 a 5 anos ( ) 6 a 10 anos ( 2 ) Acima de 10 anos

Com formação acadêmica compatível e acompanhando a unidade escolar a mais de 10 anos, as educadoras entrevistadas, certamente, já vivenciaram muitas experiências na Unidade Escolar II. O período atual onde a unidade escolar funciona sob as regras do Programa de Educação Integral do MEC, para essas educadoras é, seguramente, apenas mais um experimento. E diante das condições de trabalho existentes na UE, suponho que esse experimento proporciona um grande desgaste para ambas.

Visto que em função das suas agendas de trabalho as educadoras tiveram que ser entrevistadas separadamente, entendi ser necessário a criação de um quadro único, disposto abaixo e nas próximas páginas, que pudesse dar a visão das falas de ambas e assinalar as falas que apresentam divergência.

<b>Quanto ao Projeto político pedagógico</b>			
<b>ITEM/QUESTÃO</b>	<b>RESPOSTA 1</b>	<b>RESPOSTA 1</b>	<b>FALA OPOSTA</b>
Existência de PPP	“Não”	(longo silêncio) “Eu posso dizer que não, porque o que tinha perdeu, o que tinha escrito perdeu, foi feito mais a o documento foi perdido o ano passado [...] “	
Data de elaboração e da última revisão do PPP	“Quando teve eu não estava na escola ainda”	“ Perdeu o ano passado [...] o problema que a gente tá enfrentando é que a gente tá sem coordenadora tem que redigitar isso aí tudo [...] “	
Participação do corpo discente na elaboração do projeto pedagógico em vigor	“Os alunos acredito que não”	“ Participou, participou [...] sempre convidava estudante, pais [...] “	X
Participação do corpo	“A SEDUC <sup>106</sup> ficou de	“ A gente ficou com a	

<sup>106</sup> SEDUC – Secretaria de Educação

docente na elaboração do projeto pedagógico em vigor	vir aqui para a elaboração do novo”	incumbência de refazer o projeto sem coordenadora “	
Participação da comunidade do entorno na elaboração do projeto pedagógico em vigor	“Não foi comentado, só foi comentado o corpo docente junto com a Secretaria de Educação”	QUESTÃO JÁ RESPONDIDA	X
Tempo da jornada escolar	“7:45 a tarde quinze pras cinco, cinco horas [...] a aula mesmo só acontece até quinze pras cinco”	“ De 8 às 17 [...] na prática a gente solta 16:45 já aconteceu da criança ficar até as 18 horas [...] “	
<b>Quanto às atividades extracurriculares / extramuros</b>			
Existência de atividades extracurriculares / extramuros	“Extracurriculares é fora da escola né? “ “Só quando é alguma atividade na Cidade do Saber fornecida pela SEDUC [...] as vezes os meninos vão a biblioteca [...] a diretora solicita [...] não é uma coisa constante”	“ Que seria o que? Seria o pessoal da Cidade do Saber que vem contador de História? Tem. São funcionários da Cidade do Saber [...] Nós temos um encaminhamento do COFIC [...] mas isso acontece uma vez no ano [...] duas vezes no ano [...] no ano a gente duas atividades“	
Periodicidade das atividades extracurriculares / extramuros	“São, diariamente <sup>107</sup> ”	QUESTÃO RESPONDIDA ACIMA (extramuros)	
Participação do corpo docente na construção das ações educativas	“Isso não é frequente, isso não [...] acontece com muito pouca fre-	“ Prá equipe externa [...] essa ponte fica mais difícil pra fazer	

<sup>107</sup> Referindo-se as atividades extracurriculares

extracurriculares / extramuros	quência [...] parcial, parcial <sup>108</sup> “ Sim <sup>109</sup> ”	que eles não tem planejamento com a gente [...] parcialmente... mas a gente não consegue conversar com eles “	
Participação do corpo discente na construção das ações educativas extracurriculares / extramuros	“Geralmente eu nun sei não, eu sei mais da minha parte. Acredito que participam sim... opinam <sup>110</sup> ”	“A gente pergunta a avaliação deles mas no sentido de construção das atividades não “ “ Não [...] a gente pega algumas oportunidades também né [...] é mais difícil deles sugerirem “	
Participação da comunidade do entorno na construção das ações educativas extracurriculares / extramuros	“A comunidade é um pouquinho ausente”	“ Elas vão junto [...] mas digamos assim se ela constroe, senta não, isso aí não [...] “	
Participação da comunidade do entorno na operacionalização das ações educativas extracurriculares / extramuros	“Participa, ajuda, vão até junto as vezes”	“ No caso prá os pais ficarem dentro da escola assim? Não só em algumas situações raras pró pais ficarem como monitor [...] não “	X
Convergência das atividades extracurriculares / extramuros com o projeto político pedagógico	QUESTÃO NÃO LANÇADA / DEBATIDA	QUESTÃO NÃO LANÇADA / DEBATIDA	
Relação das atividades	“Sim <sup>111</sup> ”	“ Elas estão ligadas	X

<sup>108</sup> Referindo-se as atividades extracurriculares

<sup>109</sup> Referindo-se as atividades extramuros

<sup>110</sup> Referindo-se as atividades extracurriculares

<sup>111</sup> Referindo-se a ambas atividades

extracurriculares / extramuros com a realidade do entorno e público atendido pela unidade escolar		mais as oportunidades que nós temos a gente vai fazendo esse aproveitamento das coisas a gente faz o que é possível <sup>112</sup> “	
<b>Quanto a Gestão da UE</b>			
Participação do corpo docente na gestão da unidade escolar	“Sim, sim”	“ Participa”	
Participação do corpo discente na gestão da unidade escolar	QUESTÃO NÃO LANÇADA / DEBATIDA	“ Os meninos participam no sentido de eles opinarem, de eles fazerem avaliação [...] a participação deles é assim mais uma participação avaliativa do que tá acontecendo, não de construção [...] “	
Participação da comunidade do entorno na gestão da unidade escolar	QUESTÃO NÃO LANÇADA / DEBATIDA	“ [...] a comunidade ela é assim tem uma tem um grupo que ajuda e outro grupo que eu acho que eles exige da gente o que a gente as vezes não pode oferecer [...] uma outra parte da comunidade que é um pouco agressiva [...] na abordagem [...] algumas são assim reativas, reativas [...] as vezes são agressi-	

<sup>112</sup> Referindo-se a atividades extramuros

		vas [...] “	
<b>Quanto a capacitação do corpo docente, coordenação pedagógica e gestão para o exercício no Programa de Educação Integral</b>			
Capacitação do corpo docente para atuação em educação integral	“Não”	“ Para trabalhar em educação integral não, não, educação integral não “	
Capacitação da coordenação pedagógica para atuação em educação integral	QUESTÃO NÃO LANÇADA / DEBATIDA	QUESTÃO NÃO LANÇADA / DEBATIDA	
Capacitação da gestão para atuação em educação integral	QUESTÃO NÃO LANÇADA / DEBATIDA	QUESTÃO NÃO LANÇADA / DEBATIDA	
<b>Natureza das atividades extracurriculares / extramuros</b>			
Existência do acompanhamento pedagógico (orientação de estudos e leitura)	“Não, até mesmo porque não tem, tá sem coordenador no momento”	“ Olha nós fazemos isso a ferro e a fogo porque a gente usa a própria equipe, por exemplo as vezes até a própria gestora faz esse acompanhamento [...] ela as vezes seleciona grupos que tá com dificuldade de atividade ela atende [...] “	X
Existência de atividades de comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica	“Tem retroprojeto, aula mesmo de informática não”	“ É tem uns computadores aí mas não são suficientes “	
Existência de atividades de cultura, artes e educação patrimonial	“Tem”	“ Arte e cultura patrimonial? Cê quer dizer como? Elas são pouco né? [...] Prá fora né? [...] Então tem	X

		alguma coisa né? Tem, tem porque tem alguns funcionários por exemplo teatro “	
Existência de atividades de educação ambiental, desenvolvimento sustentável e economia solidária e criativa/educação econômica (educação financeira e fiscal)	“Tem em parceria com os outros órgãos né?”	“Desenvolvimento sustentável no caso quando acontece o replantio uma vez na Mata Atlântica ”	
Existência de atividades de educação em direitos humanos	“Como assim no caso? Tem mais diálogo... uma situação didática não”	“ Uma atividade específica pra direitos humanos? Eu não sei óoo deixa eu lhe falar a gente faz alguns acolhimentos aqui por exemplo em datas comemorativas dia de mãe, dia de pai, dia de avô, seria isso? [...] são datas comemorativas que a gente para pra celebrar [...] “	
Existência de atividades de esporte e lazer	“Tem”	“ Tem, tem, tem “	
Existência de atividades de promoção da saúde e prevenção de doenças	“Pouco, não, não tem”	“ Não aí, no caso esse ano tava previsto para ter uma equipe do posto médico aqui para fazer algumas assistências aos meninos dentro da escola, só que não ocorreu até agora [...] digamos	



		assim tem ano que tem, digamos assim um ano tem o outro não [...] ano passado teve um dentista aqui [...] então são coisas digamos esporádicas “	
Quantidade de alunos por turma/atividade	“Acredito que seja umas 10 ou 15 ou 12”	“ Em média são 25 alunos por turma só que o terceiro ano, o terceiro ano eu tenho impressão que eles se não cegaram a 30 tão beirando	X
Formação do executor das atividades extracurriculares /extramuros	“De alguns ... no caso aqui seria os dois” <sup>113</sup>	“ [...] os profissionais da Cidade do Saber eu não sei lhe dizer se eles têm a formação prá fazer o que eles estão fazendo [...] “	
<b>OUTRAS QUESTÕES</b>			
Existência de comitê local de educação integral	“Cê fala da comunidade? Existe idealizado, teoricamente, falta muita coisa, em termos de material, em termos de estrutura [...]”	“ Não Comitê de educação Integral? Não conheço “	X
Item que ocasiona maior dificuldade na implantação/operacionalização do programa de educação integral	“Eu acho que para a implantação depende da vontade, não só da SEDUC... do corpo discente, da comunidade [...]” “Eu acho que é a falta de recursos... a gente sente falta de material... um apoio maior da Secretaria de Educação que tá aí mas [...]”	“ No caso dessa escola, dessa equipe e desse lugar, seria infraestrutura, estrutura, a própria construção da escola, <b>nós não temos praticamente um pátio a gente tem um corredor com várias pilstras, inclusive crianças já se acidentaram aí gravemente</b> <sup>114</sup> [...] as crianças precisa de uma quadra,	

<sup>113</sup> Referindo-se a não formação acadêmica compatível e a não competência didática dos executores das atividades extracurriculares

<sup>114</sup> Grifo meu

		de um espaço [...] então nós trabalhamos assim nos cantinhos da escola, nos corredores da escola, a gente faz do corredor o pátio, a quadra <sup>115</sup> [...] a gente trabalha em espaço de circulação [...] a gente vai regravando os recursos, [...] livro didático não chegou em número suficiente [...] até material simples assim de uso, papel, [...] a gente fica reciclando tudo [...] “	
--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Frases soltas, fora do roteiro da entrevista e que considereei significativas:

1. “Bom eu acho um projeto assim, maravilhoso em que a criança fica na escola o dia todo, não tem material, não tem, falta muita coisa, mas acontece, aqui acontece, eu acho interessante porque eles têm a aula básica e no outro turno ele tem as outra atividades extra, aqui tinha música... eles tem as outras atividades que que prá eles é entretenimento [...] o fato de não estar na rua não estar brincando [...] isso é essencial [...]”<sup>116</sup> ”

Analisando as falas das educadoras entrevistadas, além das divergências apresentadas nas suas afirmações, a exemplo da quantidade de alunos por turma e da relação das atividades extracurriculares / extramuros com a realidade do entorno e público atendido pela unidade escolar, também é perceptível o desconhecimento de ambas com relação as premissas e teor do Programa de Educação Integral do MEC. Independente da UE executar ou não o Programa dentro dos parâmetros determinados pelo MEC e de suas educadoras terem sido capacitadas para isso, o que não foram, entendo que ambas deveriam ter conhecimento do que ocorre dentro da unidade; e pelas falas colhidas, isso não ocorre em plenitude. As educadoras desconhecem ou não sabem fazer a diferenciação entre uma atividade extracurricular e extramuros e não conseguem compreender o teor pertinente a atividades de educação em direitos humanos.

<sup>115</sup> Idem

<sup>116</sup> Dando a sua opinião pessoal sobre o programa de educação integral

As falas das educadoras também são conflitantes com várias das afirmações da gestão, a exemplo da participação da comunidade na gestão da UE e na operacionalização de suas atividades.

Nas falas é notória a questão do espaço físico da escola, tanto a sua dimensão como a sua arquitetura, como fator impactante para a realização das atividades pertinentes ao Programa e também nas do dia-a-dia.

A ausência de integração entre o currículo formal e as atividades extracurriculares existentes é outro aspecto evidente e também contrário ao estabelecido pelo MEC, para a execução do Programa de Educação Integral.

As entrevistas realizadas com as professoras me deixaram questionando não só as dimensões materiais existentes, ou melhor, não existentes: isso era fato. As falas colhidas me remeteram a questão da formação de professores, não apenas pelas condições não favoráveis para a realização do Programa de Educação Integral do MEC, mas para o simples (?) fato de educar.

O “chão da escola” não é composto apenas por paredes e cimento. Compreendendo que faz parte desse contexto e tem um papel de destaque para sua funcionalidade, o grupo docente. Se não existe nesse grupo a condição, competências, habilidades e desejo para fazer, seja o que for, educação integral ou educação formal, será realizada sem qualidade e de forma a não atender os seus objetivos.

Mais uma vez: há de se considerar a realidade existente se existe o desejo de transformá-la, e dessa vez, a realidade vista é bem mais contundente.

O próximo grupo com que trabalhei, foram os discentes, porém, desta vez não houve muita alegria ou muito aprendizado. Foi uma entrevista “morna”, pouco dinâmica, onde por vezes imperava o total silêncio por parte dos entrevistados. Quase um exercício de “tirar leite de pedra”, por vezes me pareceu que nada compreendiam e em outras tantas vezes a impressão foi que tinham receio de dizer o que estavam pensando.

O grupo de alunos era heterogêneo em idade e seriação. Todos foram recomendados pela gestora com a ressalva de, pelo perfil, serem os mais indicados para participar da entrevista. Dessa vez não tive escolhas.

No próximo quadro podemos observar o perfil do grupo de discentes que participou da pesquisa.

### FICHA DE ENTREVISTA

UNIDADE ESCOLAR: Unidade Escolar II

GRUPO : ALUNOS

INFORMAÇÕES	DADOS
Quantidade	(13 ) indivíduos
Sexo	( 4 ) Masculino ( 9 ) Feminino
Faixa etária	( ) 1 a 4 anos (7 ) 5 a 10 anos (6 ) 11 a 14 anos ( ) Acima de 14 anos
Séria letiva	(5 ) Alfabetização 1º ao 3º ano (8 ) Anos Iniciais 1º ao 5º ano ( ) Anos Finais 6º ao 9º ano
Tempo na UE <sup>117</sup>	(3 ) 1 a 3 anos (4 ) 4 a 6 anos (3 ) Acima de 6 anos

Inicialmente a entrevista seria feita com um grupo de 6 indivíduos, porém, 13 indivíduos foram indicados pela gestão. Acolhi o excedente de participantes por supor que uma maior quantidade enriqueceria a entrevista qualitativamente, através do debate gerado por conta da técnica escolhida para a ação.

O grupo discente entrevistado foi composto por educandos de classe pobre, moradores do próprio bairro onde a UE está situada e os educandos tinham seriação compatível com a idade. A maioria dos alunos estudava na escola desde os primeiros anos de escolarização.

A primeira ação, assim como nos outros grupos com que trabalhei, foi apresentar a pesquisa. Nesse grupo especificamente para cada questão feita, mesmo com a já usual adequação da linguagem, tive de ir um pouco além na explicação. Fiquei em dúvida se a timidez do grupo era profunda ou se o seu entendimento era raso.

<sup>117</sup> 3 educandos estão na UE a menos de 1 ano

Comentei sobre a técnica que utilizaríamos durante nosso diálogo – grupo focal – mas foi uma elucidação desnecessária. Durante a entrevista eles respondiam às perguntas de forma uníssona, sem debater entre si. Por várias vezes tentei provocar o debate, solicitando que me explicassem as razões das respostas dadas; e como retorno, obtinha silêncio, sins e nãoos. Não tinha como aprofundar.

O próximo quadro traz as questões realizadas, a síntese das falas que consegui colher durante a entrevista com o corpo discente; e sobre várias questões, o relato da informação obtida, visto que as falas correspondentes foram muito sucintas, ou construídas através de diálogos entremeados por explicações e falas de minha autoria, que visavam motivar e esclarecer o grupo quanto a questão feita. Dessa vez não existe riqueza nas locuções.

ITEM/QUESTÃO	RESPOSTA
<b>Quanto ao Projeto político pedagógico</b>	
Existência de PPP	Os alunos não sabem o que é um PPP e afirmam que nunca ouviram falar sobre este tema, porém, também asseguram que a gestão e professores já pediram opinião e ajuda para construir as atividades
Data de elaboração e da última revisão do PPP	QUESTÃO NÃO LANÇADA / DEBATIDA
Participação do corpo discente na elaboração do projeto pedagógico em vigor	QUESTÃO NÃO LANÇADA / DEBATIDA
Participação do corpo docente na elaboração do projeto pedagógico em vigor	QUESTÃO NÃO LANÇADA / DEBATIDA
Participação da comunidade do entorno na elaboração do projeto pedagógico em vigor	Os alunos afirmaram que não há participação da comunidade em aspectos pedagógicos da UE; segundo eles a comunidade ajuda “quando falta água”, ou seja, em situações emergenciais e operacionais
Tempo da jornada escolar	QUESTÃO NÃO LANÇADA / DEBATIDA
<b>Quanto às atividades extracurriculares / extramuros</b>	
Existência de atividades extracurriculares / extramuros	Os alunos afirmam que existe ou existiram atividade de capoeira, karatê, teatro e esporte

	e lazer
Periodicidade das atividades extracurriculares / extramuros	“[ ...] toda semana, capoeira 2 dias, Karatê 1 dia, teatro é 1, é 2 [...]” <sup>118</sup> “[...] acontece de vez em quando, acho queee duas vez por ano [...]” <sup>119</sup>
Participação do corpo docente na construção das ações educativas extracurriculares / extramuros	“Simmmm” <sup>120</sup>
Participação do corpo discente na construção das ações educativas extracurriculares / extramuros	“Ele já traz pronta [...]” <sup>121</sup> “Não, (silêncio) não” <sup>122</sup>
Participação da comunidade do entorno na construção das ações educativas extracurriculares / extramuros	“Não, não, nem sei “ <sup>123</sup>
Participação da comunidade do entorno na operacionalização das ações educativas extracurriculares / extramuros	“ Ajuda, ajuda “ <sup>124</sup>
Convergência das atividades extracurriculares / extramuros com o projeto político pedagógico	Os alunos foram questionados sobre a existência de relação entre as aulas de capoeira, teatro e dança e as atividades diárias em sala. Responderam de forma unânime que não existe ligação entre o que é feito na sala e nas atividades extracurriculares.
Relação das atividades extracurriculares / extramuros com a realidade do entorno e público atendido pela	“Tem ... alegria ... a gente fica alegre [...]” “Capoeira prá me defender e a dança prá me mexer [...]”

<sup>118</sup> Referente a atividades extracurriculares

<sup>119</sup> Referente a atividades extramuros

<sup>120</sup> De forma unânime, quase um coral

<sup>121</sup> Referente as atividades extracurriculares

<sup>122</sup> Referente as atividades extramuros

<sup>123</sup> Referente as atividades extracurriculares e extramuros

<sup>124</sup> Idem acima

unidade escolar <sup>125</sup>	
<b>Quanto a Gestão da UE</b>	
Participação do corpo docente na gestão da unidade escolar	Jáááá <sup>126</sup>
Participação do corpo discente na gestão da unidade escolar	Pedeeee <sup>127</sup>
Participação da comunidade do entorno na gestão da unidade escolar	Levaaa <sup>128</sup>
<b>Quanto a capacitação do corpo docente, coordenação pedagógica e gestão para o exercício no Programa de Educação Integral</b>	
Capacitação do corpo docente para atuação em educação integral	QUESTÃO NÃO LANÇADA / DEBATIDA
Capacitação da coordenação pedagógica para atuação em educação integral	
Capacitação da gestão para atuação em educação integral	QUESTÃO NÃO LANÇADA / DEBATIDA
<b>Natureza das atividades extracurriculares / extramuros</b>	
Existência do acompanhamento pedagógico (orientação de estudos e leitura)	“ É aula também, só que não é aula de português, ciência, esses negócios aí”
Existência de atividades de comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica	“Jááááá aqui tinha, não tem mais... foi um tempinho [...]”
Existência de atividades de cultura, artes e educação patrimonial	“Já fez, já fez ... de vez em quando [...]”
Existência de atividades de educação ambiental, desenvolvimento sustentável e economia solidária e criativa/educação econômica (educação financeira e fiscal)	QUESTÃO NÃO RESPONDIDA / DEBATIDA

<sup>125</sup> Os alunos não conseguiram estabelecer uma relação entre as atividades e suas vidas, respondendo apenas sobre “para que serve” a atividade

<sup>126</sup> Referindo-se a direção pedir a opinião dos professores com relação a gestão da UE

<sup>127</sup> Referindo-se a direção pedir a opinião dos discentes com relação a gestão da UE

<sup>128</sup> Referindo-se a ao fato da direção levar em conta a opinião dos pais na gestão da UE

Existência de atividades de educação em direitos humanos	“Nãoooo”
Existência de atividades de esporte e lazer	QUESTÃO NÃO LANÇADA / DEBATIDA
Existência de atividades de promoção da saúde e prevenção de doenças	“Ah tem, ela fala de saúde sempre” <sup>129</sup> “De vez em quando”
Quantidade de alunos por turma/atividade	É pela aí <sup>130</sup>
Formação do executor das atividades extracurriculares/extramuros	QUESTÃO NÃO LANÇADA / DEBATIDA
<b>OUTRAS QUESTÕES</b>	
Existência de comitê local de educação integral	QUESTÃO NÃO LANÇADA / DEBATIDA
Item que ocasiona maior dificuldade na implantação/operacionalização do programa de educação integral <sup>131</sup>	“Bom porque a gente faz várias coisas” “É bom porque a gente aprende mais vê nossos amigos e se alegra” “A gente vê nossos amigos brigando com outras pessoa” “A gente faz amizades com gente que não conhece” “A gente aprende mais se diverte” “Violência” “Eu não gosto de estudar muito” “Tem os meninos que bate na gente” “Por causa da violência” “Não acho nada ruim”

Informalidade, flexibilidade no roteiro e no tempo, estabelecimento de relação de confiança, condução lógica para a objetividade e aprofundamento das falas, enfim, tudo possível para a clarificação do diálogo foi tentado durante o tempo que passamos juntos. Nada resultou.

<sup>129</sup> Referindo-se a ações da professora do ensino regular e não a ações extracurriculares

<sup>130</sup> Referindo-se ao quantitativo entre 20 a 30 alunos por turma

<sup>131</sup> Foi questionado ao grupo o que era bom e ruim em ficar na UE o dia todo



O grupo quando não respondia sim e não de forma uníssona, quase como um coral, ficava em silêncio; ou em muitos momentos, visivelmente não compreendia o que estava sendo perguntado.

Quando fui transcrever a entrevista desse grupo de educandos da Unidade Escolar II, e por conta da qualidade do material coletado, me despertou a curiosidade de comparar o perfil desse grupo com o grupo de educandos anterior, tentando assim obter uma explicação para a dinâmica e seu resultado. Segue abaixo o quadro comparativo.

### PERFIL DOS GRUPO ALUNOS

INFORMAÇÕES	Unidade Escolar II	Unidade Escolar I
Quantidade	(13 ) indivíduos	( 8 ) indivíduos
Sexo	( 4 ) Masculino ( 9 ) Feminino	( 3 ) Masculino ( 5 ) Feminino
Faixa etária	( ) 1 a 4 anos (7 ) 5 a 10 anos (6 ) 11 a 14 anos ( ) Acima de 14 anos	( ) 1 a 4 anos (7 ) 5 a 10 anos (1 ) 11 a 14 anos ( ) Acima de 14 anos
Séria letiva	(5 ) Alfabetização 1º ao 3º ano (8 ) Anos Iniciais 1º ao 5º ano ( ) Anos Finais 6º ao 9º ano	( ) Alfabetização 1º ao 3º ano (8 ) Anos Iniciais 1º ao 5º ano <sup>132</sup> ( ) Anos Finais 6º ao 9º ano
Tempo na UE	(3 ) 1 a 3 anos (4 ) 4 a 6 anos (3 ) Acima de 6 anos	(8 ) 1 a 3 anos ( ) 4 a 6 anos ( ) Acima de 6 anos

Nessa comparação não encontrei explicações que justificassem o desenvolvimento do grupo da Unidade Escolar II durante o trabalho. Os indivíduos entrevistados em ambos os grupos têm perfil similar, condição socioeconômica similar, seriação similar, mas talvez, tenham uma educação não similar.

Avaliando as poucas falas coletadas durante a entrevista, podemos verificar que os educandos desconhecem o que é um PPP e que a comunidade escolar tem uma participação meramente eventual e operacional no cotidiano da UE.

<sup>132</sup> 4 indivíduos no 4º ano, 1 indivíduo no 2º ano, 1 indivíduo no 3º ano e 2 indivíduos no 5º ano

As atividades extracurriculares são consideradas pelos educandos como ações de lazer e recreação, não estabelecendo nenhuma relação com as suas realidades.

Pelas falas, as ações extracurriculares executadas que tem constância são apenas capoeira e esporte e lazer, e eventualmente ocorreram ou ocorrem ações de teatro, karatê e artes. Ações extramuros são esporádicas e sem vinculação com a demanda e realidade dos educandos.

Um aspecto que me chamou atenção na entrevista foram as falas referentes a existência de violência no ambiente escolar. Quatro participantes da dinâmica tiveram falas com este teor.

Considerando as observações feitas durante as visitas a UE, tal fato pode ocorrer em decorrência da relação quantidade de alunos versus espaço disponível e pelo fato de não se ter na UE um quadro funcional compatível com a demanda diária de atividades e de usuários. A inquietude é visível e os conflitos emergem a todo momento. É muita criança em um espaço tão exíguo e para uma equipe tão incompleta.

Chegou a vez de entrevistar a educadora que assumiria a gestão. A gestora já tinha acertado a sua saída da UE; iria se aposentar e em seu lugar assumiria uma professora, que estava afastada da unidade e voltava a ativa com nova função.

A minha expectativa era grande. Mudanças trazem sempre uma chance de transformação e para mim, a UE precisava de uma grande modificação para que atendesse não apenas ao Programa de Educação Integral, mas também, a sua função social básica de promover a emancipação humana e transformação social através da transmissão do conhecimento sistematizado. Foi a última e talvez mais promissora entrevista que realizei. A educadora-gestora, totalmente disponível a contribuir com o trabalho, estabeleceu um diálogo franco onde as perguntas e respostas foram feitas por nós duas. Apesar de estar voltando a ativa naquele momento, o seu repertório e discernimento com relação a realidade da UE estava atualizado; e sua franqueza no discurso terminou por preencher a lacuna de conteúdo e de realidade que tanto esperava.

O próximo quadro contém o perfil da ocupante da função entrevistada.

**FICHA DE ENTREVISTA**

UNIDADE ESCOLAR: Unidade Escolar II

GRUPO : DOCENTE – NOVA GESTORA

ITEM	INFORMAÇÕES
Quantidade	(1) indivíduos
Sexo	( ) Masculino ( 1 ) Feminino
Faixa etária	( ) 20 a 24 ( ) 25 a 29 ( ) 30 a 34 ( ) 35 a 39 ( ) 40 a 44 ( 1 ) 45 a 49 ( 1 ) 50 a 54 ( ) 55 a 59 ( ) > 60
Formação	( ) Magistério ( ) Licenciatura Plena (1) Bacharelado
Especializações	( ) Extensão/Especialização (1) Pós-graduação ( ) Mestrado ( ) Doutorado
Vínculos trabalhistas	(1) Concursado(a) ( ) REDA ( ) PST ( ) Outro
Tempo de serviço na função	( ) 1 a 5 anos ( ) 6 a 10 anos (1) Acima de 10 anos
Tempo de serviço na UE	( ) 1 a 5 anos ( ) 6 a 10 anos (1) Acima de 10 anos

Com formação acadêmica compatível, pós-graduada em psicopedagogia, atuando em educação a mais de 25 anos e acompanhando a unidade escolar a mais de 10 anos, a educadora-nova gestora da Unidade Escolar II, nunca atuou dentro do Programa de Educação Integral.

A entrevista decorreu sem problemas, de todas as realizadas nessa unidade, foi a mais tranquila. Sentamos na Sala dos Professores, enquanto a dinâmica da escola permanecia a mesma lá fora.

Apresentei a pesquisa assim como fiz em todas as entrevistas realizadas; e desde esse primeiro momento, estabeleceu-se uma relação empática e de troca de informações. Foi um “bate-papo” aberto, permeado de falas não roteirizadas e cheias de informações pertinentes ao trabalho que estava sendo realizado.

Aproveitei a chance e registrei.



	pode avaliar [...] é muito ruim trabalhar dessa forma [...] tá no calendário, tá no projeto, nos objetivos então fica mais fácil do professor inserir isso no contexto de seus conteúdos [...] “ <sup>133</sup>
Tempo da jornada escolar	“ Nesse momento é tranquilo com relação ao tempo de trabalho, as 8 horas são abertos os portões [...] houve uma adaptação porque não vieram os professores suficientes da rede para fazer essa carga horária com a gente [...] aqui ainda precisa de professor [...] o quadro de professor não está completo ainda [...] as 17 [...] “
<b>Quanto às atividades extracurriculares / extramuros</b>	
Existência de atividades extracurriculares / extramuros	“ Tem algumas atividades... as vezes ... as vezes algum tipo de... não é bem uma parceria porque não é uma coisa concreta, não está no projeto da escola “ <sup>134</sup> Que são as do <b>tempo integral</b> então eles têm capoeira [...] <sup>135</sup>
Periodicidade das atividades extracurriculares / extramuros	“ Semanalmente eles têm [...]” <sup>136</sup> “ [...] eu entendo assim [...] não é sistematizado... são coisas que ocorrem [...] mas isso não tá lá no nosso calendário, não tá lá no projeto [...] até prá a gente conversar com com os estudantes dentro da sala de aula, trazer o tema [...] a gente ouve a palestra e depois é que a gente vai para a sala de aula e trabalha isso com os estudantes, com os alunos [...]” <sup>137</sup>
Participação do corpo docente na construção das ações educativas	“ [...] como é um planejamento quinzenal a gente tem assim assim em linhas gerais o

<sup>133</sup> Referindo-se a elaboração de um novo PPP

<sup>134</sup> Referindo-se as atividades extramuros

<sup>135</sup> Referindo-se as atividades extracurriculares

<sup>136</sup> Referindo-se as atividades extracurriculares

<sup>137</sup> Referindo-se as atividades extramuros

extracurriculares / extramuros	que que vai acontecer [...] no momento de de acontecer cada professor tá fazendo a sua atividade aí se isola um pouco né, não não há uma coesão, coerência não faz aquele elo, fica um pouco solta [...] <sup>138</sup> “ “ [...] a orquestra sinfônica vai tocar, mas eu não sei o que vai tocar, qual é o assunto [...] porque você tem que trazer tudo isso para sala de aula para discutir para isso se transformar em aprendizagem [...] <sup>139</sup> “
Participação do corpo discente na construção das ações educativas extracurriculares / extramuros	“A gestora pergunta muito aos meninos” <sup>140</sup> “Não pode ser a coisa pela coisa [...] possa ser algum que não se interesse até porque você ver uma coisa que não tá informado fica desinteressante né? A aprendizagem se perde um pouco [...] “ <sup>141</sup>
Participação da comunidade do entorno na construção das ações educativas extracurriculares / extramuros	“[...] essa questão da comunidade é uma questão assim, tem pais pontuais assim né que participam outros são mais [...] arredios, outros não comungam com certas ideias [...] a gente pode trabalhar mais isso [...] <sup>142</sup>
Participação da comunidade do entorno na operacionalização das ações educativas extracurriculares / extramuros	
Convergência das atividades extracurriculares / extramuros com o projeto político pedagógico	“Não existe”
Relação das atividades extracurriculares / extramuros com a realidade do entorno e público atendido pela unidade escolar	“Eu penso que ajuda, que contribui para que eles percebam a realidade deles [...] agora éééé eu não quero ser repetitiva, mas eu penso assim que pela falta desse planejamento, dessas atividades estarem em sinto-

<sup>138</sup> Referindo-se as atividades extracurriculares

<sup>139</sup> Referindo-se as atividades extramuros

<sup>140</sup> Referindo-se as atividades da UE

<sup>141</sup> Referindo-se a falta de participação dos discentes na construção das atividades extramuros

<sup>142</sup> A afirmação diz respeito a participação da comunidade na construção e/ou na operacionalização de atividades na UE

	<p>nia, as coisas se perdem no meio do caminho, então assim essa reflexão, esse trabalho essa, esse é esse desenvolvimento dessa aprendizagem vai se diluindo no caminho porque assim não estão as atividades não estão coordenando umas com as outras não estão conversando dialogando com as outras [...]<sup>143</sup></p> <p>“[...] no dia é assim um monte de órgão, que eu não sei nem de onde vieram, (risos) carro de não sei da onde, fulano de não sei da onde, carro de som de não sei da onde [...] aí puft plantou voltou acabou [...] eles foram pegando as espécies e foram plantando, ninguém disse que era pé de que, prá que era, se era nativa se não era [...]”<sup>144</sup></p>
<b>Quanto a Gestão da UE</b>	
Participação do corpo docente na gestão da unidade escolar	“Existe, existe (silêncio)”
Participação do corpo discente na gestão da unidade escolar	“Hummm... eu acho que sistematizado (silêncio) [...] no início do ano, quando tem aquela aula inaugural [...] aí tem aquele diálogo né [...] mas isso não é algo que acontece durante todo o percurso do ano [...]”
Participação da comunidade do entorno na gestão da unidade escolar	“A comunidade é complexo, você tá me fazendo uma pergunta complexa (riso e silêncio) “
<b>Quanto a capacitação do corpo docente, coordenação pedagógica e gestão para o exercício no Programa de Educação Integral</b>	
Capacitação do corpo docente para atuação em educação integral	“ Não, sinto muita falta, eu já acessei, achei uns livros aqui no meio das coisas peguei para ler, mas uma capacitação [...] eu penso que toda a escola [...] todos deveriam ter uma capacitação, não somente os professores,
Capacitação da coordenação pedagógica para atuação em educação integral	

<sup>143</sup> Referindo-se as atividades extracurriculares

<sup>144</sup> Referindo-se as atividades extramuros que são realizadas, comparando-as a um evento midiático

Capacitação da gestão para atuação em educação integral	porque a gente tá se inserindo em um contexto diferente [...] “
<b>Natureza das atividades extracurriculares / extramuros</b>	
Existência do acompanhamento pedagógico (orientação de estudos e leitura)	“Aqui o que tem com relação a leitura... não”
Existência de atividades de comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica	“Olha tem um rapaz aqui [...] ele veio para trabalhar auxiliando nessa parte [...] ele me ajuda na hora da minha aula [...] tem uma sala aqui que hoje é o depósito, que é insalubre porque ela tem cheiro de mofo [...] essa sala era para ser a sala de informática não funciona, ficou inviável, é inviável [...] “
Existência de atividades de cultura, artes e educação patrimonial	“Tem. Nesse ponto aí o pessoal que vem da Cidade do Saber são muito inseridos nesse contexto”
Existência de atividades de educação ambiental, desenvolvimento sustentável e economia solidária e criativa/educação econômica (educação financeira e fiscal)	“Tinha horta aqui porque tinha uma pessoa [...] era até um vigilante, ele ajudava [...] isso eu tô falando de doze anos atrás [...] a horta ficou inativa, não funciona mais [...] “
Existência de atividades de educação em direitos humanos	“Não”
Existência de atividades de esporte e lazer	“Sim”
Existência de atividades de promoção da saúde e prevenção de doenças	“Tem assim essa palestra [...] atividade sistemática não”
Quantidade de alunos por turma/atividade	“De 20 a 30”
Formação do executor das atividades extracurriculares/extramuros	“Não [...] a maioria deles não”
<b>OUTRAS QUESTÕES</b>	
Existência de comitê local de educação integral	“Que eu saiba não, não tenho essa informação”
Item que ocasiona maior dificuldade	“ Eu acho que precisa de profissionais com-



na implantação/operacionalização do programa de educação integral	prometidos [...] precisa capacitar todos que estão na escola, o que é mesmo educação integral, como é que se faz né, o que é que diz lá na teoria e o que a gente tá adaptando aqui na prática, as coisas assim ficam meio confusas, então a gente vai fazendo, se esbarrando nas coisas e fazendo [...] isso dá insegurança pra o trabalho [...] “
-------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Frases soltas, fora do roteiro da entrevista e que considerei significativas:

1. “[...] eu tô até lendo assim algumas coisas para colocar, mas eu penso assim não pode só pelo professor o projeto é feito coletivamente [...] a gente não pode tomar iniciativa tem hierarquias dentro da escola e a gente não pode tomar essa iniciativa de fazer [...]”
2. “[...] eu entendo o projeto político assim como uma coisa tão viva, tão real e importante [...] fica documentado lá, foi feito, foi avaliado [...] essas essas atividades elas ficam um pouco assim soltas no processo[...].”
3. “[...] a coisa pública, não sei porque né as vezes a gente vê os investimentos se perdendo tem coisas que são simples de se fazer [...]”
4. “Eu escolhi trabalhar nessa comunidade porque eu moro perto dela, então assim, eu vejo a carência das crianças de perto, eu conheço muito de perto eles sabe; e assim quando eu escolhi ser professora, aí meu Deus eu não gosto de falar isso, eu escolhi assim porque eu fui uma criança pobre, de uma comunidade assim como essa, então eu tinha esse sonho; eu vou ser professora e eu vou ser de crianças como eu fui; então assim, quando eu vejo que assim, as vezes coisas tão simples de fazer e há tantas né empecilhos; tantas barreiras, bobagens, e assim quem perde é a criança; porque ela deixa de ver outros horizontes, de crescer [...] a gente trabalha com seres humanos né [...] a gente tem que dá o melhor”
5. “[...] a escola aqui não tem nem um espaço de lazer que dê um mínimo de condições [...] naquele refeitório que é todo gradeado, que é horrível [...] a escola é uma escola com crianças sem espaço para a criança se movimentar [...]”

A fala da educadora-nova gestora da unidade escolar nos traz divergências se comparada ao que foi dito na entrevista da gestora anterior, a exemplo da questão referente a participação da comunidade nas ações da UE; a forma de construção do antigo PPP e a execução das atividades extramuros. Com esse fato, me surge uma questão: seriam as diferenças existentes entre as falas causadas por concepções distintas de educação?

Apesar de estar retornando de um período de afastamento, a entrevistada já atua na UE a mais de 10 anos, o que significa que conhece o ambiente e a sua dinâmica.

As questões referentes as atividades extracurriculares e extramuros, são analisadas pela entrevistada de forma crítica, expondo uma possível fragilidade existente na sua execução. Aspectos como a formação não condizente de seus executores; a não sistematização e contextualização das atividades a realidade dos educandos e a ausência de participação do corpo docente e discente na construção das mesmas, foram pontuados com clareza durante a entrevista.

Durante o nosso diálogo a referência feita pela entrevistada com relação a educação integral, nos leva a crer que apesar de seu confesso desconhecimento, existe disponibilidade e ações de busca por aprender.

São notórias a falta de apoio e a ausência de ações de capacitação por parte das instâncias municipais promotoras do Programa, bem como as suas consequências, que esbarram e impactam na implantação e execução do mesmo; porém, se os executores do “chão da escola” se permitirem ter um posicionamento reflexivo e crítico, certamente, além de contribuir para a construção de ações pertinentes aos objetivos almejados, poderão desenvolver propostas contextualizadas às suas realidades que resultarão em um aprendizado realmente significativo e no almejado desenvolvimento pleno dos indivíduos, podendo chegar até mesmo a influenciar a ação das instâncias promotoras ante as questões.

Nos próximos quadros temos dispostas as informações colhidas através dos questionários aplicados nos grupos integrantes da unidade escolar – gestão, coordenação pedagógica, corpo docente e corpo discente - a respectiva totalização lógica questão a questão; e a comparação desta totalização com as informações que estão disponíveis nos documentos oficiais do MEC para cada tema tratado.

O grupo corpo funcional desta unidade escolar também não foi entrevistado nem respondeu questionário; desta vez, em função da sua total indisponibilidade em função do horário de trabalho, das características do trabalho desenvolvido e da inexistência de ocupantes em grande parte das funções. Novamente enquanto pesquisadora, senti essa falta como uma lacuna a ser preenchida.

As questões do questionário, como já dito anteriormente, são as mesmas que nortearam as entrevistas relatadas. A planilha demonstrativa foi construída no intuito de oferecer uma visão geral sobre cada questão, contemplando as todas as respostas dadas pelos atores sociais da UE sobre o que foi examinado; e totalizando as respostas, considerando como representativa a que foi maioria entre as falas.

Para efeito da totalização lógica, considerei a “somatória” da maioria das respostas similares dadas pelos participantes; porém, nos casos onde ocorreu “empate” quantitativo de respostas com teor divergente, totalizei considerando a resposta grupal como parcial ou indefinida. Um “SIM” e um “NÃO” tem o mesmo peso, entretanto, ambos não foram considerados da mesma forma ante a um resultado “PARCIAL”; ou seja, caso uma questão tenha como resposta um “não” e um “parcial” a totalização lógica considerou como resultado o “não”. Já para o caso da existência de um “sim” e um “parcial”, a totalização lógica considerou como resultado o “parcial”.

Algumas questões do questionário não foram aplicadas em função do seu teor e relação com perfil do grupo que estava sendo trabalhado, bem como, em outros momentos, questões não foram respondidas ou tiveram como retorno o silêncio. Para essas perguntas não respondidas ou não aplicadas, utilizei no quadro como sinalização o símbolo “#”, e obviamente, não considerei a ausência de resposta para a totalização.

Questões onde a totalização lógica não está de acordo com o disposto nos documentos oficiais do MEC, foram sinalizadas na última coluna do quadro com uma tarja vermelha.

A questão item que ocasiona maior dificuldade na implantação/operacionalização do programa de educação integral, pelo conteúdo das respostas, foi totalizada de forma diferente, sendo consideradas como significativas para registro na coluna de totalização, as menções que apareceram em pelo menos dois questionários.

Os questionários, em sua maioria, foram preenchidos logo após a realização das entrevistas.

Os quadros foram divididos em seis grupos de questões conforme descrito a seguir:

1. Quanto ao Projeto Político Pedagógico
2. Quanto as atividades extracurriculares e extramuros
3. Quanto a gestão da UE
4. Quanto a capacitação do corpo docente, coordenação pedagógica e gestão para o exercício no Programa de Educação Integral
5. Quanto a natureza das atividades extracurriculares e extramuros
6. Outras questões

Quanto ao Projeto político pedagógico					TOTALIZAÇÃO LÓGICA DADOS DA U.E.	DOC's OFICIAIS - PREMISSA	ANÁLISE U.E. "X" DOC's OFICIAIS
PÚBLICO ENTREVISTADO	DISCENTES	DOCENTES	GESTÃO	GESTÃO (NOVA)			
ITEM/QUESTÃO	RESPOSTA						
Existência de PPP	INDEFINIDA OU NÃO SABE INFORMAR	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	
Data de elaboração e da última revisão do PPP	#	INDEFINIDA OU NÃO SABE INFORMAR	INDEFINIDA OU NÃO SABE INFORMAR	INDEFINIDA OU NÃO SABE INFORMAR	INDEFINIDA OU NÃO SABE INFORMAR	ANUAL	
Participação do corpo discente na elaboração do projeto pedagógico em vigor	#	INDEFINIDA OU NÃO SABE INFORMAR	NÃO	INDEFINIDA OU NÃO SABE INFORMAR	INDEFINIDA OU NÃO SABE INFORMAR	SIM	
Participação do corpo docente na elaboração do projeto pedagógico em vigor	#	INDEFINIDA OU NÃO SABE INFORMAR	SIM	INDEFINIDA OU NÃO SABE INFORMAR	INDEFINIDA OU NÃO SABE INFORMAR	SIM	
Participação da comunidade do entorno na elaboração do projeto pedagógico em vigor	NÃO	INDEFINIDA OU NÃO SABE INFORMAR	SIM	INDEFINIDA OU NÃO SABE INFORMAR	INDEFINIDA OU NÃO SABE INFORMAR	SIM	
Tempo da jornada escolar	INTEGRAL 8 ÀS 17	INTEGRAL 8 ÀS 17	INTEGRAL 8 ÀS 17	INTEGRAL 8 ÀS 17	INTEGRAL 8 ÀS 17	MÍNIMO 7 HORAS	OK

Quanto às atividades extracurriculares / extramuros					TOTALIZAÇÃO LÓGICA	DOC's OFICIAIS - PREMISSA	ANÁLISE U.E. "X" DOC's OFICIAIS
PÚBLICO ENTREVISTADO	DISCENTES	DOCENTES	GESTÃO	GESTÃO (NOVA)			
ITEM/QUESTÃO	RESPOSTA						
Existência de atividades extracurriculares	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	OK
Existência de atividades extramuros	ESPORÁDICAS	ESPORÁDICAS	SIM	ESPORÁDICAS	ESPORÁDICAS	SIM	
Periodicidade das atividades extracurriculares	CONSTANTES	CONSTANTES	CONSTANTES	CONSTANTES	CONSTANTES	CONSTANTES	OK
Periodicidade das atividades extramuros	ESPORÁDICAS	ESPORÁDICAS	CONSTANTES	ESPORÁDICAS	ESPORÁDICAS	CONSTANTES	
Participação do corpo docente na construção das ações educativas extracurriculares	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	
Participação do corpo docente na construção das ações educativas extramuros	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM	OK
Participação do corpo discente na construção das ações educativas extracurriculares	NÃO	PARCIAL	#	PARCIAL	PARCIAL	SIM	
Participação do corpo discente na construção das ações educativas extramuros	NÃO	NÃO	#	PARCIAL	NÃO	SIM	
Participação da comunidade do entorno na construção das ações educativas extracurriculares	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	SIM	
Participação da comunidade do entorno na construção das ações educativas extramuros	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	SIM	
Participação da comunidade do entorno na operacionalização das ações educativas extracurriculares	SIM	PARCIAL	SIM	NÃO	INDEFINIDA	SIM	
Participação da comunidade do entorno na operacionalização das ações educativas extramuros	SIM	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM	OK
Convergência das atividades extracurriculares com o projeto político pedagógico	NÃO	#	SIM	NÃO	NÃO	SIM	
Convergência das atividades extramuros com o projeto político pedagógico	NÃO	#	SIM	NÃO	NÃO	SIM	
Relação das atividades extracurriculares com a realidade do entorno e público atendido pela unidade escolar	NÃO	PARCIAL	SIM	NÃO	NÃO	SIM	
Relação das atividades extramuros com a realidade do entorno e público atendido pela unidade escolar	NÃO	PARCIAL	SIM	NÃO	NÃO	SIM	

Quanto a Gestão da UE					TOTALIZAÇÃO LÓGICA	DOC's OFICIAIS - PREMISSA	ANÁLISE U.E. "X" DOC's OFICIAIS
PÚBLICO ENTREVISTADO	DISCENTES	DOCENTES	GESTÃO	GESTÃO (NOVA)			
ITEM/QUESTÃO	RESPOSTA						
Participação do corpo docente na gestão da unidade escolar	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	OK
Participação do corpo discente na gestão da unidade escolar	SIM	#	SIM	NÃO	SIM	SIM	OK
Participação da comunidade do entorno na gestão da unidade escolar	SIM	#	SIM	NÃO	SIM	SIM	OK
Quanto a capacitação do corpo docente, coordenação pedagógica e gestão para o exercício no Programa de EI					TOTALIZAÇÃO LÓGICA	DOC's OFICIAIS - PREMISSA	ANÁLISE U.E. "X" DOC's OFICIAIS
PÚBLICO ENTREVISTADO	DISCENTES	DOCENTES	GESTÃO	GESTÃO (NOVA)			
ITEM/QUESTÃO	RESPOSTA						
Capacitação do corpo docente para atuação em educação integral	#	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	
Capacitação da coordenação pedagógica para atuação em educação integral	#	#	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	
Capacitação da gestão para atuação em educação integral	#	#	SIM	NÃO	INDEFINIDA	SIM	

Natureza das atividades extracurriculares / extramuros					TOTALIZAÇÃO LÓGICA	DOC's OFICIAIS - PREMISSA	ANÁLISE U.E. "X" DOC's OFICIAIS
PÚBLICO ENTREVISTADO	DISCENTES	DOCENTES	GESTÃO	GESTÃO (NOVA)			
ITEM/QUESTÃO	RESPOSTA						
Existência do acompanhamento pedagógico (orientação de estudos e leitura)	SIM	NÃO	SIM	NÃO	PARCIAL	SIM	
Existência de atividades de comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica	NÃO	NÃO	NÃO	PARCIAL	NÃO	MÍNIMO DE 3 MODALIDADES	
Existência de atividades de cultura, artes e educação patrimonial	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM		OK
Existência de atividades de educação ambiental, desenvolvimento sustentável e economia solidária e criativa/educação econômica (educação financeira e fiscal)	#	PARCIAL	SIM	NÃO	INDEFINIDA		
Existência de atividades de educação em direitos humanos	NÃO	NÃO	#	NÃO	NÃO		
Existência de atividades de esporte e lazer	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM		OK
Existência de atividades de promoção da saúde e prevenção de doenças	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO		
Quantidade de alunos por turma/atividade	21 A 30	21 A 30	11 A 20	21 A 30	21 A 30		MÁXIMO = 30
Formação do executor das atividades extracurriculares/extramuros	#	NÃO COMPATÍVEL	NÃO COMPATÍVEL	NÃO COMPATÍVEL	NÃO COMPATÍVEL	COMPATÍVEL COM A ATIVIDADE	



OUTRAS QUESTÕES					TOTALIZAÇÃO LÓGICA	DOC's OFICIAIS - PREMISSA	ANÁLISE U.E. "X" DOC's OFICIAIS
PÚBLICO ENTREVISTADO	DISCENTES	DOCENTES	GESTÃO	GESTÃO (NOVA)			
ITEM/QUESTÃO	RESPOSTA						
Existência de comitê local de educação integral	#	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	
Item que ocasiona maior dificuldade na implantação/operacionalização do programa de educação integral	AUSÊNCIA DE APRENDIZAGEM, AMBIENTE INEQUÍVOCO E VIOLÊNCIA	VONTADE POLÍTICA, CONDIÇÕES MATERIAIS, ESTRUTURA E INFRAESTRUTURA	INFRAESTRUTURA FÍSICA	CAPACITAÇÃO DO CORPO DOCENTE E DA GESTÃO	INFRAESTRUTURA FÍSICA/INSTALAÇÕES - 3;		

Conforme podemos ver nos quadros contidos nas páginas anteriores, das premissas estabelecidas pelo MEC para execução do Programa de Educação Integral, apenas as referentes a carga horária, existência e periodicidade de atividades extracurriculares, participação do corpo docente na construção das ações educativas extramuros, participação da comunidade do entorno na operacionalização das ações educativas extramuros, participação do corpo docente, discente e comunidade na gestão da unidade escolar e quantidade de alunos por turma/atividade estão de acordo com os parâmetros determinados. De acordo com os documentos oficiais, devem ser executadas na UE, no mínimo, 3 atividades extracurriculares, fato que de acordo com as informações colhidas, não ocorre nessa escola. Na Unidade Escolar II existem apenas duas atividades extracurriculares confirmadas, a saber: atividades de cultura, artes e educação patrimonial e atividades de esporte e lazer.

Há de se reconhecer que a estrutura física da UE inviabiliza a execução, com o mínimo de qualidade possível, de qualquer uma das ações extraclasse indicadas pelo Programa de Educação Integral.

Visivelmente a UE aderiu e incorporou o Programa, não porque seria mais eficiente à sua realidade, mas sim, porque este foi institucionalizado no município como sendo “o melhor”; e a sua adoção pura e simples, passou a legitimá-lo, não se levando em conta as reais condições para sua operacionalização.

Por outro lado, me surgem inúmeras questões com relação ao posicionamento da Secretaria de Educação do município, responsável pela implantação do Programa nas UEs; fornecedora e mantenedora de recursos humanos, materiais e imateriais para execução desse, e de todas as propostas educativas nas escolas, e supostamente, conhecedora das condições e realidade de cada educandário.

Especificamente nessa UE, as novas atividades não encontram condições correspondentes para o seu desenvolvimento. Estrutura, infraestrutura material, recursos humanos quantitativo e competências, teriam de ser revistos para mostrarem-se à altura das exigências de desempenho. A distância entre o que lhes é exigido e as reais condições de trabalho, além de trazer desgaste para o desenvolvimento das ações, torna visível o seu efeito, ou melhor, a sua ineficácia. Os aspectos mais significativos ante a implantação e operacionalização são a estrutura física e a formação/capacitação do corpo gerencial e docente para ação no Programa. É notório o

desconhecimento de ambas instâncias funcionais sobre o Programa de Educação Integral do MEC e/ou sobre questões conceituais relativas a educação integral. Durante as entrevistas o termo educação em tempo integral foi mencionado 9 vezes; e mesmo quando eram feitas questões relacionadas as ações práticas do Programa, por muitas vezes não foram estabelecidas correlações que demonstrassem que a gestão (antiga) e os docentes entrevistados detêm esse conhecimento. A nova gestão, reconhece desconhecer a temática, e mostra-se disposta a aprender.

Mais uma vez a implementação do Programa de forma não planejada, sem execução prévia de diagnóstico para contextualização das condições materiais e imateriais necessárias ao cumprimento das ações pretendidas, provoca deterioração ao processo e esgotamento para os executores e usuários, bem como, qualifica o que é desenvolvido de forma não favorável aos seus objetivos. E dessa vez, nessa unidade escolar, isso ocorre de forma contundente.

## 8. COMPARATIVO DAS UEs E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A visão geral que temos ao analisar o quadro comparativo com os dados das UEs não é positiva.

Apenas 10 itens dos 33 itens listados como básicos para a implantação e operacionalização do Programa de Educação Integral são atendidos; e isso significa que as UEs trabalham realizando 30% do mínimo que é tido como essencial para a EI.

As condições materiais das UEs estudadas são similares, os contextos são análogos e as intenções são idênticas, porém, são UEs diferentes em conteúdo e forma de fazer o Programa de Educação Integral, gerando visivelmente resultados distintos.

Ambas não têm PPP; ambas não tiveram o corpo de colaboradores minimamente capacitado; as duas UEs executam atividades extracurriculares em parceria com a mesma ONG e têm ações extramuros esporádicas; ambas têm um processo de gestão similar com relação à participação docente, discente e da comunidade, e por fim, as duas, ressaltando as diferenças oriundas da estrutura física, têm problemas com a adequação dos espaços existentes para a execução do Programa.

Bem certo que existem categorias que diferem entre as UEs: o espaço físico da Unidade Escolar I, mesmo com os problemas de infraestrutura que apresenta, é melhor distribuído e adequado as suas funções, enquanto escola de educação formal e para o desenvolvimento das ações do Programa de Educação Integral. Outro aspecto a ressaltar é relativo ao quadro docente: na Unidade Escolar I completo e na UE II, incompleto.

Mas seriam essas duas categorias divergentes as razões que definiram o andamento do que foi e é realizado por ambas no âmbito do Programa de Educação Integral?

Esta análise não pode discorrer apenas pelos números e percentuais encontrados, ou pelas divergências concretas que encontramos entre as UEs, mesmo considerando que esses aspectos são a simples expressão da dinâmica diária de execução do Programa pelas UEs estudadas. Estamos lidando com elementos outros, permeados por imaterialidades como esforço humano, desejos, histórias de vida, questões políticas e também de politicagem; aspectos de personalidade como

criatividade e convicção; capacidade empreendedora, estilos de liderança e capacidade de superação.

A princípio, talvez todos esses fatores imateriais cientificamente não representem significado algum para serem considerados na análise; porém, são a única explicação que suponho plausível para as diferenças encontradas entre as UEs.

Se a ideia é formar cidadãos autônomos, sujeitos sociais, culturais e cognitivos, devemos sem dúvida considerar as suas diferenças e, principalmente, as suas imaterialidades aspectos que são determinantes para sua capacidade de aprender e de se transformar.

Digo o mesmo com relação aos atores que fazem a educação integral nas unidades escolares: funcionários, docentes e gestão. A realidade encontrada em campo me fez perceber que mesmo considerando o imensurável impacto que tem as condições estruturais e materiais na execução das ações e em seus executores, eles reagem a essa adversidade de modo diverso. E isso, certamente, decorre das imaterialidades humanas já citadas.

Enquanto política pública, o Programa de Educação Integral do MEC peca, creio, pela emergência de sua implantação e execução. Torna-se inexecutável e ineficiente a medida em que não, contraditoriamente, considera a realidade das UEs onde será executado, tanto nos seus aspectos estruturais quanto ao que se refere ao quadro de colaboradores – perfil, competências e habilidades.

Para se fazer educação integral há de se entender primeiro o que é essa integralidade e também considerar para quem é a ação e quem executará as ações. Tendo como princípio básico o “chão da escola”, a contextualização à realidade de seus usuários e de seus fazedores, ações como por exemplo a terceirização de serviços de forma não circunstancial, se mostram opostas as intenções finais do Programa.

A falta de capacitação mínima e a total ausência de diretrizes e definições que norteiem as ações das UEs, torna o exercício do Programa um ato experiencial, personalizado não em função dos sujeitos para quem se destina, mas sim, de acordo com o achismo de quem o realiza.

A não existência de um PPP que promova a articulação entre as atividades da educação formal e extracurriculares/extramuros, promove para as segundas ações

citadas, um esvaziamento de causa e consequência. Como bem disse um dos educandos: “Tem ... alegria ... a gente fica alegre [...]”; e apenas isso reverbera.

Considerando que a alegria faz parte da vida, assim como a capacidade de reflexão crítica, suponho que esteja faltando alguma coisa para que se forme este devido e que isso se consubstancie verdadeiramente em ações educativas para a formação integral.

Talvez uma certa dose de dimensão política, uma pitada de educação para desfrutar e exercitar a cultura e uma grande porção de conscientização e capacidade de decodificação.

Nas próximas páginas o quadro comparativo com as informações das duas unidades escolares estudadas.

## 8.1. Quadro comparativo das UEs

Quanto ao Projeto político pedagógico									TOTALIZAÇÃO LÓGICA	DOC's OFICIAIS - PREMISSA	ANÁLISE U.E. "X" DOC's OFICIAIS
PÚBLICO ENTREVISTADO	DISCENTES ESCOLA 1	DISCENTES ESCOLA 2	DOCENTES ESCOLA 1	DOCENTES ESCOLA 2	COORD. PEDAGÓGICA ESCOLA 1	COORD. PEDAGÓGICA ESCOLA 2	GESTÃO ESCOLA 1	GESTÃO ESCOLA 2			
ITEM/QUESTÃO	RESPOSTA										
Existência de PPP	SIM	INDEFINIDA OU NÃO SABE INFORMAR	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	
Data de elaboração e da última revisão do PPP	INDEFINIDA OU NÃO SABE INFORMAR	#	INDEFINIDA OU NÃO SABE INFORMAR	INDEFINIDA OU NÃO SABE INFORMAR	INDEFINIDA OU NÃO SABE INFORMAR	INDEFINIDA OU NÃO SABE INFORMAR	2 A 3 ANOS	INDEFINIDA OU NÃO SABE INFORMAR	INDEFINIDA OU NÃO SABE INFORMAR	ANUAL	
Participação do corpo discente na elaboração do projeto pedagógico em vigor	PARCIAL	#	NÃO	INDEFINIDA OU NÃO SABE INFORMAR	NÃO	NÃO	NÃO	INDEFINIDA OU NÃO SABE INFORMAR	NÃO	SIM	
Participação do corpo docente na elaboração do projeto pedagógico em vigor	#	#	PARCIAL	INDEFINIDA OU NÃO SABE INFORMAR	NÃO	SIM	NÃO	INDEFINIDA OU NÃO SABE INFORMAR	PARCIAL	SIM	
Participação da comunidade do entorno na elaboração do projeto pedagógico em vigor	SIM	NÃO	NÃO	INDEFINIDA OU NÃO SABE INFORMAR	NÃO	SIM	NÃO	INDEFINIDA OU NÃO SABE INFORMAR	NÃO	SIM	
Tempo da jornada escolar	INTEGRAL 8 ÀS 17	INTEGRAL 8 ÀS 17	INTEGRAL 8 ÀS 17	INTEGRAL 8 ÀS 17	INTEGRAL 8 ÀS 17	INTEGRAL 8 ÀS 17	INTEGRAL 8 ÀS 17	INTEGRAL 8 ÀS 17	INTEGRAL 8 ÀS 17	MÍNIMO 7 HORAS	OK

Quanto às atividades extracurriculares / extramuros									TOTALIZAÇÃO LÓGICA	DOC's OFICIAIS - PREMISSA	ANÁLISE U.E. "X" DOC's OFICIAIS
PÚBLICO ENTREVISTADO	DISCENTES ESCOLA 1	DISCENTES ESCOLA 2	DOCENTES ESCOLA 1	DOCENTES ESCOLA 2	COORD. PEDAGÓGICA ESCOLA 1	COORD. PEDAGÓGICA ESCOLA 2	GESTÃO ESCOLA 1	GESTÃO ESCOLA 2			
ITEM/QUESTÃO	RESPOSTA										
Existência de atividades extracurriculares	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	OK
Existência de atividades extramuros	ESPORÁDICAS	ESPORÁDICAS	ESPORÁDICAS	ESPORÁDICAS	ESPORÁDICAS	SIM	SIM	ESPORÁDICAS	ESPORÁDICAS	SIM	
Periodicidade das atividades extracurriculares	CONSTANTES	CONSTANTES	CONSTANTES	CONSTANTES	CONSTANTES	CONSTANTES	CONSTANTES	CONSTANTES	CONSTANTES	CONSTANTES	OK
Periodicidade das atividades extramuros	ESPORÁDICAS	ESPORÁDICAS	ESPORÁDICAS	ESPORÁDICAS	ESPORÁDICAS	CONSTANTES	ESPORÁDICAS	ESPORÁDICAS	ESPORÁDICAS	CONSTANTES	
Participação do corpo docente na construção das ações educativas extracurriculares	#	SIM	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	
Participação do corpo docente na construção das ações educativas extramuros	#	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM	SIM	OK
Participação do corpo discente na construção das ações educativas extracurriculares	SIM	NÃO	PARCIAL	PARCIAL	SIM	#	NÃO	PARCIAL	PARCIAL	SIM	
Participação do corpo discente na construção das ações educativas extramuros	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	PARCIAL	#	SIM	PARCIAL	NÃO	SIM	
Participação da comunidade do entorno na construção das ações educativas extracurriculares	#	NÃO	NÃO	NÃO	PARCIAL	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	
Participação da comunidade do entorno na construção das ações educativas extramuros	#	NÃO	NÃO	NÃO	PARCIAL	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	
Participação da comunidade do entorno na operacionalização das ações educativas extracurriculares	#	SIM	NÃO	PARCIAL	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	
Participação da comunidade do entorno na operacionalização das ações educativas extramuros	#	SIM	NÃO	SIM	PARCIAL	SIM	NÃO	NÃO	PARCIAL	SIM	
Convergência das atividades extracurriculares com o projeto político pedagógico	PARCIAL	NÃO	NÃO	#	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	
Convergência das atividades extramuros com o projeto político pedagógico	PARCIAL	NÃO	NÃO	#	NÃO	SIM	PARCIAL	NÃO	NÃO	SIM	
Relação das atividades extracurriculares com a realidade do entorno e público atendido pela unidade escolar	#	NÃO	NÃO	PARCIAL	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	
Relação das atividades extramuros com a realidade do entorno e público atendido pela unidade escolar	#	NÃO	PARCIAL	PARCIAL	SIM	SIM	PARCIAL	NÃO	PARCIAL	SIM	



Quanto a Gestão da UE									TOTALIZAÇÃO LÓGICA	DOC's OFICIAIS - PREMISSA	ANÁLISE U.E. "X" DOC's OFICIAIS
PÚBLICO ENTREVISTADO	DISCENTES ESCOLA 1	DISCENTES ESCOLA 2	DOCENTES ESCOLA 1	DOCENTES ESCOLA 2	COORD. PEDAGÓGICA ESCOLA 1	COORD. PEDAGÓGICA ESCOLA 2	GESTÃO ESCOLA 1	GESTÃO ESCOLA 2			
<b>ITEM/QUESTÃO</b>	<b>RESPOSTA</b>										
Participação do corpo docente na gestão da unidade escolar	#	SIM	PARCIAL	SIM	SIM	SIM	PARCIAL	SIM	SIM	SIM	OK
Participação do corpo discente na gestão da unidade escolar	SIM	SIM	NÃO	#	SIM	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM	OK
Participação da comunidade do entorno na gestão da unidade escolar	PARCIAL	SIM	SIM	#	PARCIAL	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM	OK
Quanto a capacitação do corpo docente, coordenação pedagógica e gestão para o exercício no Programa de EI									TOTALIZAÇÃO LÓGICA	DOC's OFICIAIS - PREMISSA	ANÁLISE U.E. "X" DOC's OFICIAIS
PÚBLICO ENTREVISTADO	DISCENTES ESCOLA 1	DISCENTES ESCOLA 2	DOCENTES ESCOLA 1	DOCENTES ESCOLA 2	COORD. PEDAGÓGICA ESCOLA 1	COORD. PEDAGÓGICA ESCOLA 2	GESTÃO ESCOLA 1	GESTÃO ESCOLA 2			
<b>ITEM/QUESTÃO</b>	<b>RESPOSTA</b>										
Capacitação do corpo docente para atuação em educação integral	#	#	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	
Capacitação da coordenação pedagógica para atuação em educação integral	#	#	NÃO	#	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	
Capacitação da gestão para atuação em educação integral	#	#	NÃO	#	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	

Natureza das atividades extracurriculares / extramuros									TOTALIZAÇÃO LÓGICA	DOC's OFICIAIS - PREMISSA	ANÁLISE U.E. "X" DOC's OFICIAIS
PÚBLICO ENTREVISTADO	DISCENTES ESCOLA 1	DISCENTES ESCOLA 2	DOCENTES ESCOLA 1	DOCENTES ESCOLA 2	COORD. PEDAGÓGICA ESCOLA 1	COORD. PEDAGÓGICA ESCOLA 2	GESTÃO ESCOLA 1	GESTÃO ESCOLA 2			
ITEM/QUESTÃO	RESPOSTA										
Existência do acompanhamento pedagógico (orientação de estudos e leitura)	SIM	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM	OK
Existência de atividades de comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	PARCIAL	NÃO	SIM	PARCIAL	NÃO	MÍNIMO DE 3 MODALIDADES	
Existência de atividades de cultura, artes e educação patrimonial	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	PARCIAL	SIM	SIM		OK
Existência de atividades de educação ambiental, desenvolvimento sustentável e economia solidária e criativa/educação econômica (educação financeira e fiscal)	SIM	#	SIM	PARCIAL	SIM	SIM	SIM	NÃO	SIM		OK
Existência de atividades de educação em direitos humanos	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	#	NÃO	NÃO	NÃO		
Existência de atividades de esporte e lazer	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM		OK
Existência de atividades de promoção da saúde e prevenção de doenças	PARCIAL	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	PARCIAL	NÃO	NÃO		
Quantidade de alunos por turma/atividade	21 A 30	21 A 30	31 A 40	21 A 30	21 A 30	11 A 20	21 A 30	21 A 30	21 A 30	MÁXIMO = 30	OK
Formação do executor das atividades extracurriculares/extramuros	COMPATÍVEL COM A ATIVIDADE	#	NÃO COMPATÍVEL	NÃO COMPATÍVEL	PARCIALMENTE COMPATÍVEL	NÃO COMPATÍVEL	PARCIALMENTE COMPATÍVEL	NÃO COMPATÍVEL	NÃO COMPATÍVEL	COMPATÍVEL COM A ATIVIDADE	

OUTRAS QUESTÕES									TOTALIZAÇÃO LÓGICA	DOC's OFICIAIS - PREMISSA	ANÁLISE U.E. "X" DOC's OFICIAIS	
PÚBLICO ENTREVISTADO	DISCENTES ESCOLA 1	DISCENTES ESCOLA 2	DOCENTES ESCOLA 1	DOCENTES ESCOLA 2	COORD. PEDAGÓGICA ESCOLA 1	COORD. PEDAGÓGICA ESCOLA 2	GESTÃO ESCOLA 1	GESTÃO ESCOLA 2				
ITEM/QUESTÃO	RESPOSTA											
Existência de comitê local de educação integral	#	#	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	
Item que ocasiona maior dificuldade na implantação/operacionalização do programa de educação integral	CANÇASO, TURNO EXAUSTIVO, INSTALAÇÕES INADEQUADAS	AUSÊNCIA DE APRENDIZAGEM, AMBIENTE INEQUIVOCADO E VIOLÊNCIA	VONTADE POLITICA PARA QUE EXISTAM CONDIÇÕES MATERIAIS / INFRAESTRUTURA PARA EXECUÇÃO DAS AÇÕES	VONTADE POLITICA, CONDIÇÕES MATERIAIS, ESTRUTURA E INFRAESTRUTURA	FALTA SENSIBILIDADE DOS EDUCADORES... AUSÊNCIA DE VISÃO DE HOMEM E DE MUNDO	INFRAESTRUTURA FÍSICA	CAPACITAÇÃO DO CORPO DOCENTE	CAPACITAÇÃO DO CORPO DOCENTE E DA GESTÃO	INFRAESTRUTURA FÍSICA/INSTALAÇÕES - 5; RECURSOS MATERIAIS - 3; CAPACITAÇÃO - 3; VONTADE POLITICA - 2			

## REFERÊNCIAS

ÂNTUNES, Angela; PADILHA, Roberto. **Educação Cidadã, Educação Integral: fundamentos e práticas**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010

BAHIA, Secretaria da Educação. **Programa de Educação Integral – PROEI: da ampliação dos espaços, tempos e oportunidades educativas na formação escolar à formação humana integral**. Versão Preliminar. Salvador: SEC, SUDEB 2014

BARROSO, João. **Investigar em Educação**. Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. V. 1, n. 1, p. 277-325, Julho 2002

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. Editora Brasiliense. Edição 2007

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Caderno Pedagógico Territórios Educativos para a Educação Integral: a reinvenção pedagógica dos espaços e tempos da escola e da cidade**. Versão Preliminar. - Brasília: MEC, SECAD, 2010

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação integral: texto referência para o debate nacional**. - Brasília: MEC, SECAD, 2009.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Manual Operacional de Educação Integral**. - Brasília: MEC, SEB, 2014

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Mais Educação Passo a Passo**. – Brasília: MEC, SEB, 2011

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas**. – 1. ed. – Brasília: MEC, 2009

CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira?** Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 06/2015

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. **História (s) da educação integral**. Disponível em <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1472/122>. Acesso em 03/2013

\_\_\_\_\_. **Educação Integral: Concepções e Práticas na Educação Fundamental**. Disponível em <http://teiaufmg.com.br/EducacaoIntegralConcepcoes-e-praticas.pdf>. Acesso em 03/2013

CORDEIRO, Celia Maria Ferreira. 2001. **Anísio Teixeira uma “visão” do futuro**. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0103-40142001000200012&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0103-40142001000200012&script=sci_arttext). Acesso em 01/2015

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Por uma Pedagogia da Presença**. Disponível em <http://www.dersv.com/PORUMAPEDAGOGIADAPRESENCA.pdf>. Acesso em 01/2015

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

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

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Tese de concurso para a Cadeira de Filosofia e História da Educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco (trecho)**, 1959. Disponível em <https://www.google.com.br/tesefreire>. Acesso em 04/2014

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8 ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1991

\_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere. Os intelectuais. O princípio educativo**. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. (vol. 2)

LOMONACO, Beatriz Penteado, SILVA, Letícia Araújo Moreira da. **Percursos da educação integral em busca da qualidade e da equidade**. Disponível em [http://www.unicef.org/brazil/pt/percurso\\_ei.pdf](http://www.unicef.org/brazil/pt/percurso_ei.pdf) . Acesso em 04/2015

LOVISOLO, Hugo. 1989. **A Tradição Desafortunada: Anísio Teixeira, velhos textos e idéias atuais**. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/6606> . Acesso em 04/2015

LUZ, José Augusto; SILVA, José Carlos, Orgs. **História da educação na Bahia**. Editora: Arcádia. Edição: 2008

MEIRELES, Gustavo S. C.. Disponível em <http://professor.ucq.br/siteDocente/admin.pdf> . Acesso em 05/2013

MENDES, Norttf. 2012. **Burocracia em Weber e em Marx**. Disponível em <http://www.administracaoemgestaopublica.com/2012/09/burocracia-em-weber-e-em-marx.html>. Acesso em 04/2013

MOLL, Jaqueline. **Desafios, avanços e limites do sistema educacional e da organização curricular no século XXI**. In: SCOCUGLIA, Afonso. Prefeitura Municipal de Gravataí. I Encontro Internacional de Educação: educação e direitos humanos. Gravataí: SMED, 2007, p.139-148.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura et al. **A Escola Unitária: Educação e Trabalho em Gramsci**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.30, p.275-291, jun.2008

NOSELLA, Paolo. **A Escola de Gramsci**. \_\_\_ ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992

NÓVOA, António; BANDEIRA, Filomena, coord. - **Evidentemente: histórias da educação**. Editora: Asa, 2005

NUNES, Clarice. **Coleção Educadores - Anísio Teixeira / Clarice Nunes**. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

Portal Educação Integral. Disponível em <http://educacaointegral.mec.gov.br/component/content/article?id=9>. Acesso em 2013 / 2014 / 2015

RAYS, Oswaldo Alonso. **A relação teoria-prática na didática escolar crítica**. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Didática: o ensino e suas relações*. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 33-52

RUPOLO, Ivani. **Relação teoria-prática na intervenção pedagógica**. Espaço Pedagógico. Passo Fundo, v. 5, n. 1, p. 57-69, 1998

SAVIANI, Dermeval, LOMBARDI; José Claudinei, Organizadores. **História, educação e transformação: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil**. Editora: Autores Associados LTDA. Edição: 2011

SAVIANI, Dermeval. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise Crítica da Política do MEC**. Editora: Autores Associados LTDA. Edição 2009

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 7. ed. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 2000

SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei, Organizadores. **Navegando pela História da Educação Brasileira: 20 anos de HISTEDBR**. Editora: Autores Associados LTDA. Edição: 2009

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.70, n.166, 1989. p.435-462.

Verbetes Implosão. Disponível em <http://www.dicionarioinformal.com.br>. Acesso em 01/2015