



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Ellen Christina Sá de Freitas


**Educação Integral: reivindicação da experiência nos tempos e saberes pelos
estudantes de Itaboraí**

São Gonçalo

2015

Ellen Christina Sá de Freitas

**Educação Integral: reivindicação da experiência nos tempos e saberes pelos estudantes
de Itaboraí**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Políticas, Direitos e Desigualdades

Orientadora: Prof^ª. Dra. Lúcia Velloso Maurício

São Gonçalo

2015

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

F866 Freitas, Ellen Christina Sá de.
Educação Integral: reivindicação da experiência nos tempos e saberes
pelos estudantes de Itaboraí / Ellen Christina Sá de Freitas. – 2015.
128f.

Orientadora: Prof.^a Dra. Lúcia Velloso Maurício.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado
do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Educação integral – Teses. 2. Educação – Brasil – Teses. I. Maurício,
Lúcia Velloso. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de
Formação de Professores. III. Título.

CDU 371.314

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Ellen Christina Sá de Freitas

**Educação Integral: reivindicação da experiência nos tempos e saberes pelos
estudantes de Itaboraí**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Política, Direito e Desigualdades

Aprovada em 07 de julho de 2015.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Lúcia Velloso Maurício
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^a. Dra. Ana Maria Cavaliere
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof^a. Dra. Inês Bragança
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo

2015

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à Sônia Maria de Sá Freitas, minha amada mãe, que viverá em mim integralmente para todo o sempre, em todos os dias que aqui me seja concedido viver e a quem presto esta singela homenagem :

Dizem que de muitas virtudes
a obra eterniza
Sem buscar o que a mim deste
desde sempre
A vida, o mais precioso do meu ser
Eternizado pelo senhor mestre, há tempos
A memória devota de todo deleite
Do leite que insisto em sugar
e nutrir para o todo sempre
sem me permitir dominar
pelo embalo do berço que agora arranca
no tempo árido que marca e queima
o útero que renasce das chamas
e ilumina a força do meu viver.

AGRADECIMENTOS

Nos tempos de escola, a leitura, que ainda não tinha me seduzido, era realizada durante o trajeto de trem até a fábrica, local onde, por muitos anos, minha mãe trabalhou assídua e arduamente. De forma instigante e deliciosamente leve, ela narrava as histórias contidas nos livros clássicos, para que eu pudesse enfrentar a dureza das avaliações. Muito obrigada, mãe, por ter me permitido ser a maior herdeira dos bens que verdadeiramente fazem sentido na vida. A minha gratidão é tamanha que eu a perdoo por sua partida precoce, eu a perdoo por não termos realizado aquela viagem de trem juntas, eu a perdoo por não cumprir a promessa de usar o vestido vermelho para assistir à defesa da minha dissertação.

Agradeço também aos meus herdeiros, meus amados filhos Igor e Ian, que espero também que consigam me perdoar pelo tempo que não pude lhes dedicar. Muito obrigada pela compreensão e pela torcida sincera. Sinto-me orgulhosa por aprender a cada dia mais com vocês. Obrigada, Ian, por ter sido o meu primeiro leitor e inspirador em momentos singulares. Obrigada, Igor, por ter escolhido Karen para ser a minha mais nova filha. Saibam que o rumo que tomou este trabalho tem a contribuição direta de vocês dois.

A realização deste sonho só foi possível graças à parceria de longa data, selada com muito amor e cumplicidade: meu marido Kleber. Agradeço ao meu companheiro sempre presente nos momentos tensos (entrevista, qualificação, seminários) e nos momentos prazerosos de comemoração por cada etapa conquistada.

Agradeço a cada membro da minha adorada família: minhas irmãs Elaine e Gislaine, e meus queridos sobrinhos Bruno, Thiago, Daniele, Milena, Henrique, Bruna, Diana, Karine, Mateus e meu cunhado Vilmar. Sabemos que podemos contar com o apoio incondicional uns dos outros. Sabemos que cada um de nós funciona como o alicerce e o porto seguro para as vicissitudes da vida.

À minha orientadora Lúcia que, como o próprio nome indica, é a luz que tornou este caminhar mais iluminado. Serei eternamente grata por sua confiança e por poder contar com a sua ajuda para enfrentar os desafios que um trabalho deste porte impõe. Além disso, a sua compreensão nos momentos tão difíceis para mim serviu para acentuar ainda mais a minha admiração e o apreço que lhe dedico.

À banca que compôs o processo de qualificação, cujas sugestões e orientações se converteram em um norte para que esta pesquisa tomasse os rumos que tomou, deixo os meus sinceros agradecimentos.

Agradeço aos professores do mestrado que deixaram suas valiosas contribuições na minha formação acadêmica. Em especial, à professora Anelice Ribetto, que além de ter se revelado um ser humano inspirador, imprimiu em mim tamanha admiração por Jorge Larrosa, que trazer as ideias desse estudioso para esta pesquisa foi inevitável.

Muito obrigada aos meus companheiros de turma, únicos do mestrado, com cuja parceria eu pude contar, não só nos momentos de maior tensão e angústia, mas também de esperanças e sonhos. Que sorte termos compartilhado esse tempo-espço! Aprendemos muito tanto com cada projeto acadêmico de pesquisa, como com o projeto de vida de cada um. Falamos todos do mesmo lugar, aspiramos todos também chegar a um só lugar. Finalmente, começamos a compartilhar as nossas conquistas. Um brinde! O sucesso de cada mestrando representa o sucesso de todos.

Este trabalho é dedicado aos estudantes, que espero, um dia, poder usufruir de uma educação que não seja apenas aparente, que possa realmente levar o estudante a experimentar o processo integral da vida.

Empreender uma dissertação implica ter que contar com o apoio direto ou indireto de muitas pessoas a quem eu dedico os meus mais sinceros agradecimentos, mesmo, ainda que os seus nomes aqui não sejam mencionados.

Enfim, ter chegado até aqui só foi possível graças à força maior, fonte que permeia toda a minha vida, sem a qual seria impossível enfrentar tantas dificuldades e desafios. É essa força maior que muitos, incluindo eu, chamam de Deus.

A educação não é uma simples questão de exercitar a mente. O exercício leva à eficiência, mas não produz a integração. A mente que foi apenas exercitada é o prolongamento do passado, nunca pode descobrir o que é novo. Eis por que, para averiguarmos o que é educação correta, cumpre-nos investigar o total significado do viver.

Jiddu Krishnamurti

RESUMO

FREITAS, Ellen Christina Sá de. *Educação Integral: reivindicação da experiência nos tempos e saberes pelos estudantes de Itaboraí*. 2015. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015.

A Educação Integral é vista nos discursos atuais como possibilidade de se atingir melhor qualidade da educação. Esta ideia na educação brasileira é alicerçada nas propostas de turno integral sugeridas na década de 1930 por Anísio Teixeira e na década de 1980 por Darcy Ribeiro, constituindo-se as obras desses autores, nas bases conceituais para nosso estudo. A forma com que o direito à educação vem sendo concretizado não tem conferido às escolas públicas brasileiras o atrativo necessário para manter os estudantes no espaço escolar. O presente estudo objetiva identificar atividades escolares que, ao promoverem experiências que despertem interesse dos estudantes no processo ensino-aprendizagem, possam conferir à educação a tão desejada integralidade. Nessa perspectiva, interessa-nos analisar a contribuição do Programa Mais Educação, que se apresenta como possibilidade de reinventar a Educação Integral a partir da ampliação das funções da escola. No entanto, com compromissos ampliados, o programa revela aspectos contraditórios e torna-se alvo de críticas. Com o propósito de refletirmos sobre as contradições que norteiam o processo educacional, buscamos rever o modelo de Educação Integral à luz do conceito deweyano sobre experiência. Em nosso percurso reflexivo, procuramos uma interlocução com os escritos de Jorge Larrosa que, na atualidade, constitui uma importante referência ao aprofundar a discussão sobre o hiato existente entre a dimensão das linguagens específicas dos saberes e das práticas escolares. Suas considerações nos permitem melhor refletir sobre os prováveis motivos de a experiência se tornar cada vez mais rara em nossas vidas e, em especial, na vida escolar. A questão curricular, de considerada complexidade, mereceu destaque ao apontar que o modelo educacional vigente ainda privilegia os aspectos cognitivos em detrimento de tantos outros saberes que, desprovidos de reconhecimento, passam a se tornar fatores de resistência. Por sua vez, a ampliação da jornada escolar, além de estar intimamente ligada à ideia de Educação Integral, chega até mesmo a ser confundida com ela, de tal modo que abordamos o aspecto multifacetado do tempo para que fosse refletida a possibilidade de sincronia entre o tempo dos estudantes e o tempo regulado pela escola. Tendo como foco as vozes dos estudantes, adotamos como instrumentos de pesquisa os inventários do saber adaptados de Bernard Charlot, questionário socioeconômico, bem como, entrevistas semidirigidas aos estudantes e aos demais atores envolvidos no processo educacional no contexto de duas escolas do município de Itaboraí: uma com proposta de Educação Integral através do Programa Mais Educação e outra com proposta elaborada pelo próprio município. A questão da cultura oral assumiu relevância na análise dos resultados, porque revelou estar na origem das atividades que despertavam maior interesse dos estudantes em relação às atividades ligadas à cultura escrita. Assim entendemos como legítima a reivindicação de experiência nos tempos e saberes dos estudantes de Itaboraí vinculadas à cultura oral.

Palavras-Chave: Educação Integral. Experiência. Programa Mais Educação. Cultura oral.

ABSTRACT

FREITAS, Ellen Christina Sá de. Integral Education: Experience claimin time and knowledgebyItaboraí students. 2015. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015.

Integral Education is seen in current discourses as possibility to achieve better quality of education. This idea in Brazilian education is based on full-time proposals suggested in the 1930 by Anísio Teixeira and in the early 1980 by Darcy Ribeiro, constituting the works of these authors, the conceptual basis for our study. The way in which the right to education has been implemented has not given to Brazilian public schools an appeal to keep students in school space. The present study aims to identify school activities which promote experiences that awaken students' interest in the teaching-learning process, in order to contribute to the integral education. In this perspective, we are interested in analyzing the contribution of the 'More Education Program', which presents itself as a chance to reinvent the Integral education by expanding the functions of the school. However, with increased commitments, the program reveals contradictory aspects and becomes the target of criticism. In order to reflect about the contradictions that guide the educational process, we review the model of Integral education in light of Dewey's concept about experience. On our reflexive route, we seek a dialogue with the writings of Jorge Larrosa which, today, is an important reference to deepen the discussion about the existing gap between the size of specific languages of knowledge and school practices. His considerations allow us to better reflect on the likely reasons for the experience become increasingly rare in our lives and, in particular, in school life. The curriculum issuedeserved to point out that the current educational model still focuses on the cognitive aspects to the detriment of many others that, without recognition, they become resistance factors. In turn, full-time education is closely related to integral education. They are sometimes considered the same. We addressed the multifaceted aspect of time so that we could consider the synchrony between students' time and the time regulated by the school. Focusing on the students' voices, we adopted as tools of search the inventories of knowledge adapted from Bernard Charlot, socio-economic profiles, as well as the data collection from interviews to students and other actors involved in the educational process in the context of two schools of the municipality of Itaboraí: one with proposal for Integral education through More Education Program and another with proposal drawn up by the municipality itself. The issue of oral culture assumed relevance in the analysis of the results, because revealed cause the activities that aroused greater interest of students in relation to activities linked to the written culture.

Keywords: Integral education. Experience. More Education Program. Oral culture.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Combinado (a)	59
Figura 2 –	Combinado (b)	60
Figura 3 –	Combinado (c)	60
Figura 4 –	Visão Panorâmica do COMPERJ	74
Figura 5 –	Espaço alternativo para o funcionamento da escola	88
Figura 6 –	Escola em fase de obras 1	91
Figura 7 –	Escola em fase de obras 2	92
Figura 8 –	Quadra poliesportiva	93
Figura 9 –	Funcionária da escola	94

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Expansão do Programa Mais Educação.....	16
Tabela 2 - Dados do censo escolar de Itaboraí	77
Tabela 3 - Atividades do Programa Mais Educação - Itaboraí.....	79
Tabela 4 - Plano de Atendimento Consolidado – PME	84
Tabela 5 - Horário das refeições	90
Tabela 6 - Carga horária dos professores	90

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CIEP	Centros Integrados de Educação pública
COMPERJ	Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
EADI	Espaço de Atendimento ao Desenvolvimento Integral
ECA	Estatuto da Criança e do adolescente
FUNDAR	Fundação Darcy Ribeiro
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LITTERIS	Instituto de Assessoria e Pesquisa em Linguagem,
MEC	Ministério da Educação
PNAIC	Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PME	Programa Mais Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	13
1	EDUCAÇÃO INTEGRAL: A HISTÓRIA COMO TEMPO DE POSSIBILIDADE	25
2	A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL PENSADA A PARTIR DAS ATIVIDADES PROMOTORAS DE EXPERIÊNCIAS	33
3	AMPLIANDO O TEMPO DE SER E “RE-SER”	49
4	CURRÍCULO E AS POTENCIALIDADES PARA UMA FORMAÇÃO INTEGRAL	64
5	PERCURSO METODOLÓGICO	70
6	MUNICÍPIO DE ITABORAÍ: DOS LARANJAIS AO PÓLO PETROQUÍMICO	74
6.1	Escola com o Programa Mais Educação	81
6.2	A implementação da Educação Integral: projeto piloto no município de Itaboraí	87
7	COM A PALAVRA, OS EDUCANDOS	96
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
	REFERÊNCIAS	118
	APÊNDICE A – Roteiro entrevista	123
	APÊNDICE B – Questionário Socioeconômico	125

INTRODUÇÃO

Os meninos são expulsos, porque não podem ficar lá dentro, pela forma como o tempo, o tempo de trabalhar, o tempo de produzir, o tempo de ser e de re-ser é um tempo que lhes é negado.

Paulo Freire

No Brasil, é tempo de discursos que anunciam a educação integral como desconstrução de uma leitura histórica que priorizou a lógica do mercado ao se investir na transformação da educação de direito em serviço em detrimento do grande contingente da população. A promessa do combate à desigualdade social através da educação não se limita mais à questão do acesso e do espaço físico. Diferente do que as ações políticas na área demonstram, não basta o poder público construir unidades escolares para abrigar alunos, professores e demais profissionais envolvidos: há que se garantir a qualidade do ensino.

O quesito “qualidade de ensino” se configura, na atualidade, como um dos maiores desafios a serem enfrentados. Com lamentável frequência, o noticiário informa que o Brasil ocupa posição inferior às dos demais países, devido ao seu fraco desempenho em avaliações de sistemas padronizados como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). De antemão, convém pontuar que o critério de qualidade nos programas internacionais de avaliação se restringe a áreas específicas do conhecimento, como Leitura, Matemática e Ciências, não contempla, assim, outros saberes igualmente relevantes, tais como a oralidade, a música, o canto e a relação com o corpo, pelo ponto de vista da educação integral.

A Educação Integral é vista nos discursos atuais como possibilidade de se atingir maior qualidade da educação. Inclusive, a meta 6 do Plano Nacional de Educação versa justamente sobre a Educação Integral: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos (as) da Educação Básica. (PNE 2014-2023).

Nesse contexto, vem sendo implementado o Programa Mais Educação que, embora não se constitua como política pública, exerce o protagonismo de induzir a Educação Integral. A amplitude do programa é tal que chega a ser nomeado como Educação Integral, haja vista

que, em seu manual operacional, o termo “Mais Educação” é substituído no ano de 2014 por “Educação Integral”.

O Programa Mais Educação apresenta-se como a possibilidade de se reinventar a Educação Integral a partir da ampliação das funções da escola. Com compromissos ampliados, o programa torna-se alvo de críticas e provoca debates acirrados, o que torna cada vez mais improvável um consenso em relação ao assunto. Por ora, cabe-nos destacar que o Programa Mais Educação adota o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) baixo como um dos critérios de adesão da escola ao programa. Segundo o discurso oficial, o objetivo do programa é o de investir na melhoria da qualidade da educação em áreas de vulnerabilidade social. Seus críticos, no entanto, interpretam-no como um conjunto de medidas excludentes que atinge as escolas, os alunos e, portanto, o direito à educação garantido pela Lei maior do país.

A forma com que o direito à educação vem sendo concretizado não tem conferido às escolas públicas brasileiras o atrativo necessário para manter os estudantes no espaço escolar. Especialistas em educação são unânimes ao apontar um fenômeno que atinge considerável parcela dos estudantes: o desinteresse pela escola.

Numa dimensão micro, o desinteresse dos estudantes pela escola oferece prejuízo não só ao corpo discente, mas a todo o conjunto dos envolvidos no processo pedagógico. Assim, a desatenção às aulas, a indisciplina, episódios de violência, baixos resultados na avaliação são alguns desdobramentos que revelam uma escola afastada do interesse dos estudantes. Do ponto de vista macro, o fenômeno se traduz em resultados indesejáveis que têm ocasionado um esforço por parte das autoridades, no sentido de reverter o quadro atual marcado pelo fracasso escolar e a consequente evasão.

Investigando os motivos que levam os estudantes a se afastarem da escola, deparamo-nos com a pesquisa realizada pelo Centro de Políticas Sociais, que, no ano de 2006, tratou sobre os motivos da evasão escolar. Essa pesquisa revelou que um percentual acentuado de alunos, 40,29%, não frequenta a escola por falta de interesse. Os demais motivos ocuparam um percentual significativamente menor: falta de renda (27,09%), baixa oferta de vagas (10,89%) e outros motivos (21,73%). De acordo com o coordenador da pesquisa, o economista e ex-ministro-chefe da Secretaria de Assuntos Estratégicos Marcelo Neri (2009, p.21) esses percentuais expressam a própria fala dos estudantes e dos pais, como podemos conferir:

Uma linha de investigação que não vem sendo explorada devido à falta de dados é composta de perguntas diretas aos jovens que saíram da escola sobre as suas

respectivas motivações: seria a necessidade imediata de geração de renda ou seriam os baixos retornos futuros, tal como percebidos por eles ou pelos gestores públicos? Respondemos esta questão a partir das respostas dadas, diretamente, pelos alunos sem escola e seus pais, a partir dos microdados dos Suplementos de Educação das Pesquisas Nacionais por Amostra e Domicílios (PNAD/IBGE).

Esses resultados demonstram que, para os jovens permanecerem na escola, é preciso mais que oferta de escola, mais que programas sociais, mais que escolas próximas às residências. É preciso, sobretudo, que eles passem a se interessar pela escola. Contudo, é necessário problematizarmos esses mesmos resultados e suas possíveis interpretações para não incorrerem no erro de responsabilizarmos os estudantes e atribuir-lhes a “culpa” pelo fato de não permanecerem na escola.

Acreditamos que o panorama até aqui traçado representa uma leitura parcial da realidade, sendo necessário revelar as possíveis forças hegemônicas que atuam nesse primeiro esboço. Nesse sentido, recorreremos ao pensamento freiriano que tende a redirecionar a nossa visão:

A luta hoje tão atual contra os alarmantes índices de reprovação que gera a expulsão de escandaloso número de crianças de nossas escolas, fenômeno que a ingenuidade ou a malícia de muitos educadores e educadoras chama de evasão escolar, dentro do capítulo do não menos ingênuo ou malicioso conceito de fracasso escolar. No fundo, esses conceitos todos são expressões da ideologia dominante que leva a instancias de poder, antes mesmo de certificar-se das verdadeiras causas do chamado “fracasso escolar”, a imputar a culpa aos educandos. Eles e que são responsáveis por sua deficiência de aprendizagem. O sistema, nunca. E sempre assim, os pobres e miseráveis são os culpados por seu estado precário. São preguiçosos, incapazes. (FREIRE, 2003, p. 125)

Desse modo, as questões referidas não têm abrangência suficiente para explicar uma realidade que ainda prevalece e que é imposta aos mais pobres. O recorte do pensamento de Paulo Freire na epígrafe que abre este texto também nos ajuda a refletir sobre a questão da não permanência na escola. Freire, então, chama a atenção para outros elementos que estão em disputa, mas que, por vezes mantidos ocultos, acabam por imputar responsabilidade pelo insucesso escolar ao estudante oriundo das camadas menos favorecidas da população. Importa ressaltar que no contexto¹ em que desenvolveu esse pensamento, Freire, em companhia de Darcy Ribeiro, fazia alusão aos Centros Integrados de Educação Popular (CIEPs).

Delineamos, assim, os primeiros contornos daquilo que julgamos ser central para balizar esta pesquisa. Mediante o desinteresse dos estudantes pela escola, cabe investigar o que fazer para dar sentido à vida escolar, o que faria com que o aluno se sentisse atraído.

¹ Discurso realizado por Paulo Freire em companhia de Darcy Ribeiro no Seminário: CIEP – Crítica e autocrítica no ano de 1991 na cidade de Niterói no Estado do Rio de Janeiro.

Expresso de outro modo, como as atividades oferecidas na escola podem se tornar atrativas para os alunos? Quais são os fatores que legitimam o hiato entre a cultura escolar e a cultura dos estudantes? Por que os estudantes oriundos das camadas menos favorecidas da população rejeitam a escola? Essas são algumas das questões que emergem da leitura do escopo teórico da presente dissertação e que nos auxiliam a compreender melhor as causas do desinteresse dos alunos pelo ambiente escolar.

A proposta da Educação Integral, apesar de não ser novidade, possui, na atualidade, lugar cativo nas agendas das políticas públicas brasileiras e é vista como prioritária dentre as metas do setor. Imbuído desse espírito, o Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº17/2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7083/2010 em âmbito federal, avoca para si o papel de principal indutor da Educação Integral no país, além do FUNDEB, que oferece 30% a mais de recursos por matrícula diária de 7 horas ou mais na escola.

Considerando o período de 2008, quando o programa foi implementado, até o ano de 2013, quando foi feito o último registro oficial pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), a evolução expressa em números, por si só, merece um estudo aprofundado sobre o tema. Conforme notícia veiculada pelo portal do MEC, a projeção estabeleceu para o ano de 2014 de que fosse inserido no Programa Mais Educação um total de 60 mil escolas, com uma estimativa de contemplar 7 milhões de estudantes.

Tabela 1 - Expansão do Programa Mais Educação

Programa Mais Educação - Expansão do número de Escolas e Estudantes (2008 - 2014)		
Ano	Escolas	Estudantes
2008	1.380	941.573
2009	5.006	1.181.807
2010	10.027	2.164.718
2011	14.995	2.864.928
2012	32.074	4.745.889
2013	49.426	*6.000.000
2014	60.000	**7.000.000

Legenda: (*) Dado final em aberto - (**) Expectativa.

Fonte: MEC

Apesar de os dados apontarem crescimento e abrangência, o Manual Operacional 2013 revela que as escolas que aderem ao programa têm um limite máximo de 100 alunos. Cabe, então, aqui questionar como fica o direito de participação dos demais alunos. Os critérios estabelecidos preferencialmente para a adesão ao programa não seriam, por si próprios, excludentes?

Outro aspecto a ser considerado e que nos remete a outros questionamentos é a escolha das atividades a serem desenvolvidas em cada unidade escolar. Foco do presente estudo, essas atividades podem ou não propiciar experiências, e, quando as ensejam, acabam por se revestir de sentido para os estudantes. Desse modo, a adesão ao Programa Mais Educação ocasiona a descentralização dos recursos e a escolha de atividades que devem estar articuladas com o projeto político-pedagógico. Assim, cada unidade escolar recebe os recursos para a aquisição dos materiais necessários à implementação e ao desenvolvimento daquela atividade específica. Ao analisar essas atividades e os seus respectivos recursos, constantes do Manual Operacional 2013 do Programa Mais Educação (PME), constatamos uma diferença significativa no repasse dos valores e na possibilidade da aquisição dos materiais sugeridos de acordo com a atividade proposta.

Nesse aspecto, indagamos qual é a lógica que condiciona essa escolha, isto é, se ela é fruto do processo que diagnostica a demanda dos estudantes, da comunidade, ou se pauta por outros fatores, como por exemplo, a aquisição de materiais e de equipamentos para as escolas. Como poderíamos interpretar essa suposição? Essa escolha estaria retirando o direito dos alunos do PME a desenvolver atividades de acordo com os seus interesses e necessidades ou, visto de outra forma, estaria ampliando o direito de todos os alunos da escola, ao captar mais recursos que poderão, de acordo com a organização de cada escola, beneficiar a todos?

Outro aspecto a ser analisado é a obrigatoriedade da atividade denominada de Orientação de Estudos inserida no macrocampo Acompanhamento Pedagógico do PME. Apesar de reconhecermos que houve um avanço com a inclusão de áreas de conhecimento como história, ciências, geografia e línguas estrangeiras, já que antes a obrigatoriedade era apenas pelas áreas de letramento e matemática, questionamos em que se baseia essa obrigatoriedade. É objetivo desta pesquisa identificar o que determina que essas áreas de conhecimento sejam obrigatórias, já que o texto que descreve o programa sinaliza para a legitimação de outros saberes e, conseqüentemente, pressupõe outros sujeitos de conhecimento.

Alguns aspectos contidos no modelo do PME endossam essas considerações. Assim, em relação à formação de turmas ficou estabelecido que:

[c]ada turma deve ser formada por **30 estudantes**, exceto para a atividade de Orientação de Estudos e Leitura (escolas urbanas 2012), que terá suas turmas formadas por 15 alunos. As turmas poderão ser de idades e séries variadas, conforme as características de cada atividade. (MEC, 2013, p. 23)

Atendendo ao objetivo do referido manual, a nossa atenção recai numa chamada que assim enfatiza: "**Atenção!** O monitor da atividade de Orientação de Estudos e Leitura poderá atender a 2 turmas simultaneamente, sendo seu ressarcimento compatível ao número de turmas atendidas".

Nesse aspecto, ao pensarmos no desdobramento dessa orientação no contexto escolar, entendemos que estaremos diante da ampliação de preconceitos, ou seja, os monitores que tinham os seus saberes discriminados e validados pelo baixo ressarcimento, agora serão discriminados entre si, pois foi estabelecida uma hierarquia de saberes e legitimado pelo maior ressarcimento. Cabe dizer, que entendemos que essa nova orientação não irá onerar o valor a ser depositado em cada unidade escolar, já que o número de atividades (seis) foi reduzido

As escolas urbanas de 2012 podem escolher de 4 a 5 atividades, desde que a 5ª seja a atividade "Esporte na Escola/Atletismo e Múltiplas Vivências Esportivas", dentre os 7 macrocampos oferecidos. A atividade "Orientação de Estudos e Leitura", do macrocampo Acompanhamento Pedagógico, é obrigatória (MEC, 2013, p. 10)

Além de possibilitar a análise dessas contradições, a importância deste estudo, acreditamos, deve-se, sobretudo, à possibilidade de refletir sobre as ideias cristalizadas que são naturalizadas – um status de inerente, essencial e, portanto, imutável nas ações pedagógicas. A Educação Integral no discurso formalizado pelo PME surge como uma proposta que pressupõe o rompimento de paradigmas, fragilizando aspectos hegemônicos historicamente mantidos no cenário educacional brasileiro. Nesse sentido, a escola tende a ganhar novos arranjos em diferentes aspectos, tais como: lócus de aprendizagem, dos agentes de aprendizagem e de ensino, dos mecanismos acerca da configuração do currículo.

No contexto educacional, as pesquisas no campo da Educação Integral, que tem recebido as mais diferentes denominações, como Jornada Escolar Ampliada, Tempo Integral, entre outros, têm merecido crescente atenção. Contudo, ao voltarmos nosso foco para o estudante deparamo-nos com a escassez de informações teóricas e empíricas sobre esse segmento. A única exceção é o trabalho realizado por Coelho (2012) que contempla especificamente os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e cujo enfoque recai sobre a qualidade na constituição integral humana nesta etapa específica de ensino.

Ao incluirmos os anos finais do Ensino Fundamental e nortearmos nossa pesquisa pelo sentido que os estudantes conferem ao cotidiano escolar, pensaremos a Educação Integral sob um novo ângulo. A partir daí, esperamos contribuir para a elaboração de uma proposta educacional de fato comprometida com os anseios dos estudantes.

Com base nas vivências corriqueiras ocorridas no espaço escolar, podemos afirmar que as atividades promotoras de experiências dotadas de sentido são capazes de despertar interesse nos estudantes. Contudo, é preciso alertar que a concepção de “experiência” aqui considerada foge à disseminada pelo senso comum. No que tange ao conceito de “experiência”, convém ressaltar as contribuições de Dewey (2010) e Larrosa (2002), sendo que este último define “experiência” como “aquilo que nos passa”, “aquilo que nos acontece” “aquilo que nos toca”. Assim, pode-se conferir ao conceito de experiência o traço da subjetividade aliado à ideia de percurso, o que suscita passarmos a reportar brevemente, entre outros aspectos que emergem, o que nos movimentou a inquiri-la sob o viés da Educação Integral.

Nossa primeira experiência com jornada escolar ampliada se deu num Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) e possibilitou uma avaliação mais amadurecida do que fazia sentido para os estudantes dentro daquele tempo-espaço. Essa experiência se deu dentro de uma unidade escolar montada de acordo com a ideia de ampliação das oportunidades educativas como prevista por Darcy Ribeiro na década de 80 e inspirada pelo projeto de Anísio Teixeira. Nessa oportunidade, colocamos em xeque nosso próprio preconceito consolidado e reforçado pelo estigma que carregavam os então nomeados “Brizolões”, tidos como “escolas de pobres”, como nos demonstra Maurício a respeito dessas representações sociais:

[...] a existência desta escola, é partilhada por professores, tanto das escolas quanto do Fórum, e coincide com a análise de autores que escreveram a respeito dos CIEPs. Essa representação, corporificada na palavra Brizolão, tem no seu núcleo a ideia de escola para pobre e depósito de crianças e está associada à noção de descaso, assistencialismo e qualidade ruim. (MAURÍCIO, 2006, p.9)

Na prática, entretanto, o que presenciamos foi uma escola que com amplo espaço físico diversificado, bem cuidado, com atividades diferenciadas, com a inovadora presença de animadores culturais, com tempo ampliado, além de acompanhamento médico e odontológico realizado na própria escola.

Naquela época, com a abertura do leque de atividades, observávamos que havia expressivo interesse dos alunos por atividades diferenciadas. Uns adoravam assistir a vídeos,

outros preferiam as atividades em sala de aula, havia também aqueles que optavam pela biblioteca, outros preferiam estudos dirigidos e um sem número de alunos lotavam a atrativa quadra poliesportiva.

No ano seguinte, atuando como psicóloga em equipe multidisciplinar pela Fundação Darcy Ribeiro (FUNDAR), tive a oportunidade de ampliar minha perspectiva através do Projeto Sucesso Escolar, que atendia significativo número de escolas situadas em diferentes municípios do estado do Rio de Janeiro. O trabalho, destinado às escolas que apresentavam baixo desempenho, consistia no acompanhamento dos mais variados aspectos: estruturais, humanos, organizacionais, financeiros, pedagógicos. Além de examinar esses fatores, a equipe tinha por fim auxiliar na implementação do projeto que abrangia, dentre outras tarefas, a avaliação das atividades desenvolvidas pelos alunos, via gincanas, cujas premiações seguiam rigorosos critérios.

Acompanhar diferentes escolas no estado do Rio de Janeiro, tais como as situadas nos municípios de Niterói, São Gonçalo, Vassouras, Campos, Macaé, Rio das Ostras, Duque de Caxias, Japeri, foi uma oportunidade ímpar. Ao confrontarmos realidades tão díspares, surpreendentemente, chegamos a resultados improváveis: estudantes, anteriormente avaliados com baixo desempenho, destacaram-se em atividades que contemplavam múltiplas linguagens.

Desse modo, surpreendia-nos o fato de que algumas escolas, a despeito de possuírem uma excelente infraestrutura, eram avaliadas com baixo desempenho. Ao mesmo tempo, chamava-nos a atenção o fato de os alunos se envolverem com significativo entusiasmo em atividades como dramatização - com a participação extensiva aos pais -, dança, música, pintura, atividades estas que fugiam às constituintes do cânone escolar. Naquela ocasião, nós nos deparávamos com uma intrigante contradição: se, por um lado, esses alunos apresentarem um fraco desempenho nas avaliações institucionais, por outro, destacavam-se e envolviam-se nessas atividades, por assim dizer, atípicas à rotina escolar.

O ápice do desconforto oriundo da ideia de que os alunos não se interessavam pelas atividades escolares ocorreu quando assumimos, no ano de 2010, a Coordenação do Programa Mais Educação, no município de Duque de Caxias, neste período nomeado pela Secretaria Municipal de Educação do município de Programa Mais Escola. O programa passou a oferecer na escola que atuávamos as oficinas de Letramento, Matemática, Percussão, Xadrez e Canto Coral aos alunos distribuídos nos anos iniciais e nos anos finais do Ensino Fundamental.

Côncios da situação e decididamente prontos a enfrentar um sem número de entraves que se configuram no contexto escolar, integramos a proposta do programa Mais Educação ao projeto que também estávamos desenvolvendo na Sala de Leitura que obteve um resultado significativo para os alunos envolvidos.

Suspeitávamos de que um programa daquela natureza, ao ampliar o tempo destinado aos alunos, colocava em relevo problemas já encontrados no próprio período regular, ao mesmo tempo em que inseria em atividades destinadas historicamente à elite alunos desprovidos de capital cultural, tal como postulado por Bourdieu (1998). Assim, o xadrez, a aula de canto, a música, a dança e o tênis de mesa se tornaram atividades mais democráticas e passaram a fazer parte da rotina dos alunos menos favorecidos. Dito de outro modo, os estudantes passaram a se apropriar de atividades culturais a que não tinham acesso em sua cultura social.

Por outro lado, boa parte dos professores e funcionários da escola alegava que o programa, na realidade, promovia mais barulho, mais sujeira, mais desorganização, mais indisciplina, mais trabalho, mais monitores despreparados. Da mesma forma, a insatisfação era decorrente da questão do espaço físico, pois a mesma área era usada para a prática de várias atividades, o que provocava disputa. Na tentativa de encontrar novas formas de organização, deparávamo-nos com o nascimento de mais um fenômeno curioso no interior da escola: os alunos passaram a ser classificados em duas categorias, os alunos da escola e os alunos do projeto. Assim, quando algum inconveniente acontecia, logo se procurava identificar o autor: quem fez? A resposta era sempre a mesma: “Ah, só podia ser o aluno do Mais Escola!”.

Em que pesem as limitações do referido programa, se quisermos fragilizar essas cisões que, muitas vezes, marcam negativamente as experiências coletivas seria importante confrontar as ações e as reações que podem traduzir incoerências e visões distorcidas, tais como no exemplo acima. Assim, o que está por trás do isolamento dos alunos da escola de um lado e alunos do projeto de outro, atribuindo-se a estes últimos todas as mazelas oriundas de nossas práticas educacionais? O que estaria impedindo a comunidade escolar de perceber que os alunos do Programa Mais Educação são os mesmos que frequentam as aulas regulares?

Ainda longe de obter respostas para essas perguntas, o que se evidencia no que tange à Educação Integral é que os dualismos que precisam ser superados encontram-se ainda mais recrudescidos: turno e contraturno; conteúdo curricular e conteúdo extracurricular; cognição e afetividade; trabalho intelectual e trabalho manual; espaço escolar e espaço extraescolar; saber científico e saber popular; teoria e prática; turma homogênea e turma heterogênea, dentre

tantos outros. É, portanto, a tentativa de superar essas dicotomias circunscritas no contexto escolar que nos movem a aprofundar essas questões inerentes a programas como o Mais Educação que objetivam a fixação dos jovens – notadamente os das camadas sociais mais desfavorecidas – na escola por intermédio da ampliação da jornada escolar.

O nosso estudo, então, parte do princípio de que a Educação Integral não pode ser encarada como uma mera ampliação da jornada escolar. O que se pretende investigar aqui é se a noção de integralidade no âmbito da Educação é, sobretudo, a possibilidade de se promoverem experiências significativas aos estudantes. De tal modo, que esteja em conformidade com uma visão holística da escola que prioriza a formação humana em todas as suas dimensões: no aspecto da aprendizagem, que ultrapassa os limites do ensino formal; no fator espaço físico, que não se limita ao escolar; no que se refere ao público discente, que o educando possa ser respeitado na sua identidade e que lhe seja facultado o direito de expressar o seu interesse, de dizer a sua palavra.

A carência de pesquisas que tratem a Educação Integral tendo por foco o estudante foi o que nos moveu a explorar o tema. Assim, a integralidade que se propõe aqui é pautada pelos anseios e saberes construídos pelos alunos através de experiências que julgamos igualmente educadoras. Constitui-se um desafio, portanto, a articulação das principais questões aqui configuradas com as crescentes demandas pela adesão de escolas a programas dessa natureza. Ao se reclamarem novas formas de organização, novas concepções de tempo, espaço e currículo, sinaliza-se também a necessidade de se criarem novas práticas que não sejam esvaziadas de sentido para os estudantes.

Com esse propósito, traçamos como **objetivo geral** desta pesquisa identificar atividades escolares que, ao promoverem experiências que despertem interesse dos estudantes no processo ensino-aprendizagem, possam conferir à educação a tão desejada integralidade.

Os objetivos **específicos**, por seu turno, ficaram assim estabelecidos: analisar a contribuição do Programa Mais Educação, que promove atividades diferenciadas e tempo ampliado, para tornar a escola mais atrativa para os estudantes; discutir em que medida as escolas pesquisadas geram (des) interesse nos alunos; identificar os sentidos que os estudantes atribuem ao espaço escolar, a partir das experiências de Educação Integral; analisar o processo de implementação da Educação Integral no Município de Itaboraí.

Nessa perspectiva, estruturamos nosso estudo da seguinte forma:

- a) No primeiro capítulo, intitulado “Educação Integral: a história como tempo de possibilidade”, narraram-se brevemente as principais experiências de educação

integral no Brasil levadas a cabo por Anísio Teixeira (Bahia) e Darcy Ribeiro (Rio de Janeiro), bem como os desdobramentos legais das atuais políticas de Educação Integral.

- b) No segundo capítulo, procurou-se analisar a concepção de experiência no âmbito da Educação Integral. Como referência, aliaram-se as ideias deweyanas, que atribuíram ao conceito de experiência qualidade subjetiva, às ideias de Larrosa, cujas contribuições ampliam as possibilidades teóricas, críticas e práticas no contexto educacional.
- c) O terceiro capítulo, intitulado “Ampliando o tempo de Ser e de “Re-Ser”, tratou a questão do tempo no contexto escolar; ignoram-se, assim, as implicações subjetivas do fator tempo, capazes de particularizar as relações temporais e ultrapassar os determinismos cronológicos.
- d) No capítulo subsequente, sob o título: “Currículo e as potencialidades para uma formação integral”, tecemos breves considerações sobre o currículo na concepção contemporânea de Educação Integral alicerçada pelos moldes propostos pelo Programa Mais Educação.
- e) No capítulo seguinte, delineamos o nosso campo de pesquisa sob o título “Município de Itaboraí: dos laranjais ao polo petroquímico”. Com o atual caos econômico e os drásticos reflexos na economia do município de Itaboraí. As questões foram abordadas conforme a realidade da rede municipal de ensino de Itaboraí, que passa por mudanças significativas. Será analisada a implementação da Educação Integral no município através de pesquisa realizada em duas escolas: a primeira que aderiu ao Programa Mais Educação no ano de 2009, e a segunda, inaugurada em 2013, com a proposta de ser a primeira escola de Educação Integral no município.
- f) Por fim, o último capítulo, “Com a palavra, os educandos”, constitui o foco principal da pesquisa. É nele que conferimos ênfase à análise dos dados recolhidos pelos diferentes instrumentos, utilizando-os para fundamentar a nossa proposta: tomar como parâmetro os anseios dos estudantes para o desenvolvimento das

práticas escolares voltadas para a Educação Integral.

1 EDUCAÇÃO INTEGRAL: A HISTÓRIA COMO TEMPO DE POSSIBILIDADE

Na atualidade, a concepção de Educação Integral possui várias vertentes, estando muitas vezes vinculada à ideia de ampliação da jornada escolar, aquela que se faz em dois turnos, opondo-se à educação que se dá em tempo convencional, manhã ou tarde. O termo “integral” nos remete ao conceito de “total”, “inteiro”, “global”. Nesta pesquisa, partimos desse pressuposto para embasarmos nossa análise, partindo do princípio de que a Educação Integral é potencialmente operante no desenvolvimento dos alunos de forma completa, na sua totalidade, em todas as suas dimensões. Na medida em que o conceito do termo “integral” contempla todas as dimensões do desenvolvimento humano, a educação assim adjetivada pode ser entendida como processo permanente da vida e não como uma mera modalidade de educação. A ideia expressa pelo adjetivo “integral” passa a constituir característica inerente ao processo educativo.

Em consonância com essa proposta, a possibilidade de oferecer um mundo-outro capaz de aceitar que aqueles que estiveram historicamente relegados à margem manifestassem a sua subjetividade. Dessa forma, esses indivíduos excluídos do contexto puderam encontrar em experiências inovadoras a fonte propulsora para a materialização de uma educação de fato democrática. Trata-se de autores brasileiros consagrados como, Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, cujas leituras de mundo contrariaram a lógica vigente e ultrapassaram a barreira comum da criticidade ao estabelecerem um novo marco: a história como tempo de possibilidade.

A ideia de integralidade na educação brasileira é alicerçada nas propostas contidas no Manifesto dos Pioneiros, da década de 1930, de autoria de vários intelectuais, dentre eles Anísio Teixeira, e no conceito dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), idealizados por Darcy Ribeiro, na década de 1980 no Estado do Rio de Janeiro. As obras desses autores constituíram as bases conceituais de fonte precípua para nosso estudo.

Assim, entendemos com Anísio Teixeira a importância de se privilegiar a articulação entre o cotidiano escolar e a vida. E justamente esta inter-relação que revela aos nossos jovens o sentido da educação. Para tal feito, numa perspectiva que contemple a Educação Integral, necessário se faz que o ideal de democracia além de passar pela escola pública, introduza a ampliação das suas funções.

Anísio Teixeira (1994) compreendia bem as forças hegemônicas que depositavam na escola a expectativa da manutenção da sociedade existente. Numa força de resistência,

projetou estratégias para a materialização de uma educação sem privilégios, lutando pela igualdade de oportunidades que considerava ser a essência do regime democrático.

Assim, surgia a escola popular para uma sociedade com acentuada estratificação social. Como enfatizou Teixeira (1994, p.163), o modelo escolar por ele proposto não teria por objetivo não somente perpetuar a comunidade humana, mas a elevar a um nível superior ao patamar em que se encontrava a educação no país.

Na escola que projetara, as camadas mais populares da população baiana passaram a vivenciar uma filosofia de escola diferente da escola tradicional, conforme nos fala o próprio Anísio:

[...] Se na escola-classe predomina o sentido preparatório da escola, na escola-parque, nome que se conferiu ao conjunto de edifícios de atividades de trabalho, sociais, de educação física e de arte, predomina o sentido de atividade completa, com as suas fases de preparo e de consumação, devendo o aluno exercer em sua totalidade o senso de responsabilidade e ação prática, seja no trabalho, que não é um exercício, mas a fatura de algo completo e de valor utilitário, seja nos jogos e na recreação, seja nas atividades sociais, seja no teatro ou nas salas de música e dança, seja na biblioteca, que não é só de estudo, mas de leitura e de fruição dos bens do espírito (TEIXEIRA, 1994, p.163)

Os moldes que alicerçaram o Centro Educacional Carneiro Ribeiro traçaram as primeiras diretrizes do que chamamos de Educação Integral no país. De modo geral, as principais contribuições de Anísio Teixeira para a concretização da Educação Integral são aqui assinaladas pela síntese formulada por Cavaliere:

As bases sobre as quais o autor formulou sua concepção de educação integral são, resumidamente, o entendimento de que educação é vida e não preparação para a vida; o entendimento de que as demais instituições sociais perderam parte de suas capacidades educativas, que devem então ser supridas pela escola; e a busca da escola verdadeiramente "comum", isto é, democrática. (CAVALIERE, 2010, p. 258)

Por seu turno, o inquieto Darcy Ribeiro, homem de "fazimentos", tal como Anísio Teixeira, não se limitou a denunciar o descaso com os menos favorecidos no que tange às ações educacionais no Brasil. O seu ideal foi materializado em série, ao colocar em ação a construção do ambicioso e polêmico projeto dos CIEPS, realizada no estado do Rio de Janeiro. Chegou a um total de quinhentas e seis unidades (CAVALIERE; COELHO, 2002), marca que interpretamos como o resultado do processo de germinação iniciado pela sementeira de Anísio, na década de cinquenta, no estado da Bahia, através do Centro Educacional Carneiro Ribeiro.

Era de se esperar que a um projeto dessa magnitude se fizessem críticas. Assim, a proposta que ampliou não somente do tempo escolar, mas também os espaços e serviços oferecidos pela escola, com alimentação, atendimento médico e odontológico, atividades diferenciadas, não ficou imune aos sucessivos ataques com influencia e repercussão midiática.

Desse modo, alegando arquitetura deficiente, onerosidade do projeto, medidas assistencialistas de cunho político-partidário, uso da escola como instrumento do populismo, os críticos do projeto de Darcy Ribeiro, além de desqualificar os CIEPS, acabaram por estigmatizá-lo (MAURICIO, 2003.). Socorrendo-os de uma analogia, os alunos dos então denominados “Brizolões”, em alusão a Leonel Brizola, governador do estado do Rio de Janeiro na época de cujo secretariado Darcy Ribeiro fazia parte, tal como os frutos de uma plantação infestada por pragas, passaram a ser vistos como aqueles que se encontravam literalmente à margem.

Assumir posições extremas favoráveis ou desfavoráveis ao programa faria com que nossa pesquisa se distanciasse muito de seu propósito. No entanto, não podemos nos furtar a olhar a realidade atual sob um prisma crítico e constatar que os CIEPs se distanciaram do projeto original. Encontramos no próprio Darcy o indício para esse desfecho:

O que houve e o que há é uma massa de trabalhadores explorada, humilhada, ofendida por uma minoria espantosamente eficaz na formulação e manutenção de seu próprio projeto de prosperidade, sempre pronta a esmagar qualquer ameaça de reforma da ordem social vigente. (RIBEIRO, 1995, p. 452)

Trinta anos após a inauguração do primeiro CIEP, encontramos num estudo realizado por Cavaliere e Coelho, os aspectos que tiveram êxito no programa.

De positivo há o fato de que a [ideia] vingou e parece responder a uma demanda efetiva da população por uma escola com funções ampliadas, que permita um processo educacional inovador e culturalmente rico. A bem dizer, essa escola ainda não existe, mas está esboçada, como uma realidade possível. (CAVALIERE; COELHO, 2003. p.172)

Entre a realidade sonhada por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro e a realidade possível, encontramos atualmente uma proposta para a implementação da Educação Integral como já anteriormente assinalado: o Programa Mais Educação.

Visando a contemplar os parâmetros que historicamente vêm fundamentando a Educação Integral no Brasil, parâmetros estes que ganham maior impulso através do referido programa, tomamos como fonte de consulta e referência dispositivos legais e planos

educacionais. Desse modo, procuramos destacar nesses textos indícios que sinalizam a consolidação da Educação Integral constituída como direito reconhecido.

A Educação Integral ainda não expressa na Constituição Federal de 1988, sugere com o termo “pleno”, uma aproximação ao termo “integral”, constante do artigo 205 da nossa Lei Maior, enfatizamos contudo, que o espírito que encerra a integralidade proposta por Teixeira e Ribeiro não chegou a ser expresso.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Apesar de não trazer expresso em sua redação o termo “educação integral”, o artigo 227 da Constituição Federal delinea o seu conceito

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010)

As condições de exigibilidade, ou seja, o poder de exigir através das leis, foram instituídas no ano de 1990 pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que, ao substituir o Código de Menores, ganhou destaque ao tratar da proteção integral da criança e do adolescente. O ECA adotou uma dimensão ampliada, ou seja, não dirigida apenas as crianças e adolescentes carentes de recursos, mas a toda e qualquer criança e adolescente, assumindo portanto, um caráter universalista:

Art. 3º - A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (ECA, 1990)

O desenvolvimento integral do educando é previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), que dispõe no seu segundo artigo:

Art. 2º “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (LDBE, Art. 2º, 1996)

Para que a educação seja efetivada nesses parâmetros, ou seja, contemplando o desenvolvimento pleno do educando para a formação humana, faz-se necessário que se amplie o tempo destinado à escola. Nessa perspectiva, a LDBEN também dispõe, no seu artigo 34 que “[a] jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.”

A questão do espaço destinado à aprendizagem desempenha também um papel de destaque na Educação Integral. Partindo do pressuposto de que a educação não é exclusividade da escola e que, portanto, não se restringe ao espaço físico da escola, podemos também recorrer às disposições da mesma lei que prevê no seu artigo 3^a “a valorização da experiência extraescolar”.

Nesse sentido, a escola tenderia a funcionar como um catalisador entre os espaços educativos e seu entorno, passando a ser o local onde os demais espaços seriam ressignificados e os demais projetos, articulados.

No que tange aos pressupostos da Educação Integral, quais sejam, desenvolvimento pleno do educando, tempo ampliado e lócus da aprendizagem, observa-se que, no âmbito da lei, a Educação Integral é respaldada e encontra suas diretrizes.

É importante também ressaltar que, dentre as 20 metas e 179 estratégias que compõem o Plano Nacional de Educação (2014-2024), a Meta 6 estabelece que a Educação Integral seja ofertada em 50% das escolas públicas de educação básica com a previsão de atender a pelo menos 25% dos alunos da educação básica. São nove as estratégias que definem a sua efetivação:

6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;

6.2) instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;

6.3) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral;

6.4) fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;

6.5) estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos (as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;

6.6) orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos (as) das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;

6.7) atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;

6.8) garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas;

6.9) adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais.

Ao tomarmos como parâmetro a educação que se oferece nas escolas do território brasileiro, percebemos que o que há em horário parcial é, do ponto de vista estrutural, humano e pedagógico, ainda muito precário. Além disso, a ousadia de algumas estratégias encontra-se na contramão do que se processa na rotina de muitas instituições escolares. Assim, apesar da pertinência da estratégia de número 8, por exemplo, que trata dos estudantes com deficiência, a ausência de um suporte em horário mesmo regular, na realidade, força a redução da carga horária desses alunos. Verificamos esse procedimento em muitas escolas. Não se trata de ceticismo, já que nos apoiamos no percurso bem-sucedido de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. No entanto, devemos admitir que o período de 10 anos inviabiliza a sua efetivação, provando que tanto a meta como muitas de suas estratégias são inexecutáveis no atual contexto educacional brasileiro.

O Programa Mais Educação, estratégia usada pelo governo federal para a implantação da Educação Integral, foi instituído pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) através da Portaria Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007, inicialmente para estudantes do ensino fundamental nas escolas de baixo IDEB. Conforme assinalado em um dos seus informes, o programa contempla "prioritariamente, escolas com percentual igual ou superior a 50% de estudantes participantes do Programa Bolsa Família, conforme ações de acesso aos serviços públicos do Programa Brasil Sem Miséria" (MEC, 2013).

Ao se priorizar o aspecto quantitativo, percebe-se claramente que o qualitativo "objetiva a conquista efetiva da escolaridade dos estudantes, através de experiências educadoras", (MEC, 2009, p. 13), foi relegado a um segundo plano, ganhando a questão da assistência maior destaque.

Esse breve panorama da implementação da Educação Integral no Brasil nos possibilita ver que as propostas apresentadas por Anísio Teixeira, por Darcy Ribeiro e pelo atual Programa Mais Educação não ficaram imunes a severas críticas. Anísio Teixeira e o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, por exemplo, sofreram um bombardeio de críticas:

Uma obra educacional do porte do Centro Educacional passou a ser notícia constante, sobretudo pela insatisfação dos professores que o jornal O Momento fazia questão de destacar. Criticavam-se as condições de trabalho do professor, os baixos salários, a não valorização do magistério, os concursos públicos, o abandono que, em sua perspectiva, ocorria nas demais escolas da cidade enquanto se construía um "monumento na obscuridade". Algumas críticas mais pesadas davam um tom sarcástico e contundente às notícias, ao denunciarem a demagogia do Sr. Anísio, o seu ar requintado "de [pseudointelectual]", seus "volteios de colibri" com relação às questões sociais em seu discurso de posse. As ofensas pessoais iam longe (NUNES, 2009, p. 128)

Tomando como referência um quadro construído por Gomes (2010, p.67), no qual sintetiza através da literatura pesquisada os aspectos positivos e negativos dos CIEPS. O autor, então, assinala que “[além de o v]oluntarismo, [a] centralização e [a] padronização [facilitarem] mudanças de utilização pelos governos posteriores[a f]ragilidade política [foi] resultante de os Cieps se tornarem símbolos político-partidários”.

Finalmente, em relação ao mais recente Programa Mais Educação, é difícil encontrarmos um educador que não tenha, de pronto, uma crítica e um questionamento sobre o programa:

Não há, no Programa Mais Educação, a previsão de metas e procedimentos para a solução das dificuldades em relação à atuação, formação e valorização dos professores, ao contrário de experiências anteriores desenvolvidas no Brasil, que tinham uma política de formação e valorização profissional bem definida, assim como a garantia de condições de trabalho, como nos casos das Escolas Parque e dos Cieps, nas suas propostas iniciais. (SILVA; SILVA, 2012, p.218)

Observa-se que não há um consenso sobre o tema, que é polêmico e sujeito a posições polarizadas. Certamente, ao suscitarem questionamentos, os estudiosos da área apontam para alguns dos pontos frágeis. Contudo, a fragilidade das propostas de Educação Integral desde Teixeira não deve diminuir a sua importância, mas ter a história como apoio para sinalizar os avanços e recuos da Educação Integral.

Anísio Teixeira, assim como Darcy Ribeiro, está inserido no rol dos intelectuais brasileiros que ousaram ir além de sonhar e de construir suas utopias; acima de tudo, comprometeram-se com a causa dos oprimidos. A busca pela justiça social através da educação é traduzida em sua práxis político-pedagógica que inovou com ações voltadas para aqueles mantidos pelo sistema à margem da sociedade. Tanto os projetos de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro quanto os pressupostos da Educação Integral atualmente veiculados pelo Programa Mais Educação reafirmam a necessidade de novas utopias e sugerem que, historicamente, a lógica mercantilista pode ceder lugar à lógica humanista. Assim, afirmam que potencializar o “ser mais” dos sujeitos pode superar o “ser menos” imposto à classe popular. Propõem também que a construção de uma escola mais acolhedora, mais democrática, estabelecida pela força do diálogo, pode substituir a escola disciplinadora, elitista, estabelecida pela força do autoritarismo. Neste capítulo, falamos das tentativas de se implantar um modelo eficaz de Educação Integral no sistema educacional brasileiro. As experiências pioneiras de Anísio Teixeira e de Darcy Ribeiro tiveram como ponto de partida os sonhos desses dois grandes idealizadores da educação brasileira, sonhos cuja concretização esbarrou em inúmeros obstáculos de ordem política.

2 A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL PENSADA A PARTIR DAS ATIVIDADES PROMOTORAS DE EXPERIÊNCIAS

Somos todos seres desejantes. Talvez o desejo seja nossa experiência mais imediata, e ao mesmo tempo, mais profunda.

Leonardo Boff

Entre tantas abordagens comumente voltadas à educação, as que se referem especificamente às experiências numa concepção que foge ao senso comum não ganharam o mesmo espaço que as que se referem à Educação Integral na atualidade, principalmente quando as experiências consideradas referem-se às dos estudantes. O termo, ao ser utilizado em contextos variados, assume um significado particular, sendo costumeiramente empregado, nos discursos pedagógicos, com o mesmo significado do termo “prática”, designando o grau de conhecimento do sujeito. Diante disso, é necessário distinguir o termo experiência no contexto em que é empregado, bem como reconhecer a relevância do significado a ele atribuído nesses diferentes contextos.

A proposta de se estabelecer uma conexão entre experiência e Educação Integral nos remete a um desafio mais intenso, principalmente pela escassez de suporte teórico que possibilite aprofundar a discussão. Por outro lado, esse campo pouco explorado acaba por oferecer o motor necessário para assumirmos esta empreitada, principalmente quando as reflexões são levadas para o contexto escolar. Trata-se de desafiar a construção de possibilidades que ofereçam mudanças no quadro atual, através do reconhecimento de que aquilo que os alunos vêm aprendendo, ou melhor, dizendo, aquilo que vem sendo ensinado nas escolas, encontra-se apartado de suas vidas, e, portanto, esvaziado de sentido.

O inconformismo com esse quadro nos incita a vislumbrar novos rumos que possam se distanciar da armadilha expressa no determinismo histórico que reduziu as oportunidades educativas destinado às classes populares. Nesse sentido, a formação com vistas à integralidade pode se apoiar nas inovações em processo, ou nas experiências antigas que contribuíram para transformação humana e para autonomia dos estudantes, de modo a fragilizar as forças hegemônicas que persistem na sociedade brasileira.

Esboçando nossas primeiras investidas nesse sentido, reportamo-nos aos postulados do filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey. A experiência foi um fator considerado

com relevância pelo autor, cabendo aqui destacar algumas de suas ideias que influenciaram Anísio Teixeira e que nos oferecem elementos para que a temática seja problematizada.

Nessa caminhada reflexiva, cabe-nos ainda enfrentar o próprio desafio de recorrer ao pensamento do autor, pois a história nos mostra que, de acordo com o contexto, tanto Dewey como o seu discípulo brasileiro, Anísio Teixeira, sofreram interpretações polarizadas, como nos revela Brandão:

Da mesma forma que a radicalização do debate pedagógico, nos anos 1950-1960, desmobilizou os educadores para a leitura das obras de Dewey – pela caracterização do seu pensamento como de esquerda – nos anos 1980-1990 a situação se inverte, com a desqualificação do pensamento deweyano – e, conseqüentemente, do pensamento de Anísio Teixeira – pela afirmação do caráter conservador dessa tradição de pensamento (liberal) no campo da educação. Tanto em um caso, quanto em outro, a parcialidade das análises tem como efeito uma avaliação apriorística da contribuição desses autores, tanto em termos do pensamento pedagógico, quanto do ponto de vista da sua atuação concreta dentro do campo, que torna, de certa forma, dispensável a leitura de suas obras (BRANDÃO, 2008, p. 228).

Nesse sentido, o próprio Dewey nos alertou:

Nós, seres humanos, gostamos de pensar por meio de opostos extremos. Temos o costume de formular nossas crenças em termos de ou isso ou aquilo, entre os quais não há possibilidades intermediárias (DEWEY, 2010).

Nessa perspectiva, o potencial crítico passa a ser desenvolvido, quando permite interpretações outras, afastando-se, assim, dos posicionamentos polarizados e possibilitando que o problema seja também analisado sob diferentes ângulos. Assim, recorreremos mais uma vez ao autor que nos fala:

[...] que aqueles que olham em frente na busca por um novo movimento na educação, coerente com a necessidade atual de uma nova ordem social, deveriam pensar em termos da própria educação e não de certos “ismos”, sobre educação, mesmo sendo um ismo com progressivismo”. Até porque, independente dele mesmo, todo movimento que pensa e age em termos de um “ismo” envolve-se tão intensamente na reação contra outros “ismos” que acaba sendo por eles controlados, (DEWEY, 2010, p.14).

A partir dos desafios propostos, importa destacar que o influente papel das ideias de Dewey causou grandes reflexos em nosso país, com desdobramentos que se consolidaram. Desse modo, a escola idealizada e concretizada por Anísio Teixeira numa região pobre da Bahia, Centro Educacional Carneiro Ribeiro, consagrou-se como primeiro projeto de Educação Integral no Brasil.

O ideário de Dewey, que se convencionou chamar de Educação Nova ou Educação Progressiva por propor uma nova Educação, mantinha, em muitos aspectos, uma posição crítica e contrária à Educação tradicional, considerada pelo autor como fruto de “uma imposição de cima para baixo e de fora para dentro” (2010, p. 21). A imposição dessas forças de natureza hierárquica (de cima para baixo) e exógena (de fora para dentro), segundo Dewey, impediam que os estudantes tivessem oportunidade de construir e reconstruir a experiência que, ainda no seu entendimento, constituía a raiz da Educação.

Dewey, portanto, concebe a experiência como um dos conceitos-chave para a aprendizagem. No seu livro *Experiência e educação*, ele credita à experiência a base para a educação alcançar seus objetivos, tanto referentes ao indivíduo como à sociedade como um todo, “que é sempre a experiência presente na vida de qualquer indivíduo” (DEWEY, 2010, p.93). Em suas considerações procurou apontar algumas das condições que devem nortear o sistema educacional no sentido de se “movimentar para frente”, ou seja, “buscando uma utilização cada vez maior do método científico no desenvolvimento das possibilidades de crescimento e expansão da experiência” (DEWEY, 2010, p. 93).

O autor assumiu reiteradas vezes que essa proposta exige um caminho mais difícil e que a tentativa de facilitá-lo conduz exatamente ao insucesso da proposta. A nova Educação exige, pois, sucessivos questionamentos que passam a ser entendidos como a detecção de novos problemas a serem resolvidos no contexto escolar, assim como argumenta Dewey:

Digamos que a nova educação enfatize a liberdade do aluno. Está correto. Temos, porém, uma questão a ser pensada. O que significa liberdade e quais são as condições capazes de transformá-la em uma realidade? Digamos que o tipo de imposição externa que era tão comum na escola tradicional limitasse, ao invés de promover, o desenvolvimento intelectual e moral do jovem. Mais uma vez, está correto. Porém, o reconhecimento dessa falha grave da escola nos leva a outra questão [...] (DEWEY, 2010, p. 25).

Na esteira do caminho (“mais”) “fácil”, encontra-se a educação tradicional que, com suas matérias, conteúdos, regras de conduta e esquemas de organização, inviabiliza a participação ativa do estudante, pois atende ao objetivo principal de preparar os jovens para futuras responsabilidades. A partir desse ponto de vista, entendemos que a educação tradicional estrutura-se de tal forma que tende ao empobrecimento da experiência na práxis educativa. A relutância em se levar a experiência em consideração deve-se ao fato de que a educação tradicional ainda a entende como faculdade inferior. Há desse modo, uma tendência a desvalorizá-la sob a alegação de não atingir as formas “superiores” do conhecimento.

Em outra tradição, a experiência foi desvalorizada, sob a argumentação de que seria uma forma inferior de conhecimento, porque se apoiaria nas faculdades sensíveis e na imaginação, assim como em uma sensibilidade que, ao julgar os resultados e a utilidade dos saberes produzidos, concorreria apenas para a aquisição de sabedoria prática, responsável pela condução da vida comum. Em sua origem, com Immanuel Kant, essa tradição considera que o conhecimento possibilitado pela experiência desprezaria as faculdades superiores e a verdadeira sabedoria, responsáveis pela produção do conhecimento objetivo da ciência e das ideias racionais da filosofia. Ela advoga que as faculdades do entendimento e da razão deveriam ser privilegiadas, no processo de conhecimento, e cultivadas na formação do sujeito, para que, pois, os saberes objetivos da ciência e a verdade filosófica fossem aspirados como seus guias e passassem a conduzir a vida humana. (PAGNI, 2010, p.16).

Encontrando apoio em Anísio Teixeira (1975), que realizou o esboço da teoria de educação de John Dewey, passamos a descrever de forma sucinta o conceito de experiência, que o autor relaciona com a natureza. Em suas considerações, Dewey identifica que a experiência se dá a partir das relações mútuas estabelecidas em diferentes níveis: o do mundo físico em que inexistente o sentido de adaptação e o do mundo psicofísico em que a confluência entre os planos vegetal, animal e humano possibilita o processo de adaptação. No mundo psicofísico, dada à sua constituição mais complexa, o agir e o reagir assumem maior sofisticação e amplitude, levando-se à reflexão, ao conhecimento e à reconstrução da experiência.

No processo da experiência, destaca-se a relação entre dois fatores que sofrem mútuas influências: agente e situação. Contudo, a experiência só chega a se tornar significativa para a vida humana, quando resulta em conhecimento. Para a aquisição do conhecimento, a experiência deve aliar-se à percepção, à análise e à pesquisa, resultando daí na experiência educativa, ou seja, na percepção das relações e continuidades antes despercebidas. A experiência assim compreendida sustenta a própria definição da educação:

processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras (TEIXEIRA, 1975, p.17).

A orientação pragmatista de Dewey é melhor compreendida quando conceito de experiência, tal como concebido por Dewey, fica mais familiar. A relação entre pragmatismo e experiência no campo da educação é enfatizada por Cavaliere no artigo intitulado (“Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?”)

[...] esta é, segundo ele, a própria vida, não existindo separação entre ela e natureza. A experiência é um modo de existência da natureza. No âmbito da vida humana, a experiência gera modificações de comportamento, ou seja, gera aprendizagens, mais ou menos conscientes, que modificam as experiências subseqüentes. Em outras

palavras, experiências ensejam mudanças que são transformações mútuas nos elementos que agem uns sobre os outros. Por isso, o autor considera que experiência é aprendizagem, é transformação, é um modo de existência, não sendo possível dissociar tais elementos. A vida humana é uma teia de experiências e, portanto, de aprendizagens variadas. (CAVALIERE, 2002, p.257-258)

Ao analisarmos o papel da experiência no processo educacional, importa-nos destacar uma das premissas básicas do pensamento de Dewey que conduziram tanto as suas reflexões como a sua própria prática, conferindo-lhe o papel de reformador da Educação: a ideia da educação como a própria vida. Essa ideia, assim como os seus desdobramentos, entretanto, foi alvo de distorções que acabaram por encorajar alguns educadores a se lançarem num equivocado “espontaneísmo”. Nessa ótica, a liberdade defendida por Dewey passou a ser entendida como um fim em si mesmo. O incentivo para que o aluno fizesse o que bem entendesse, na realidade, não lhe proporcionava a oportunidade de crescimento contínuo defendida por Dewey. Segundo argumentava o pensador americano, a liberdade deveria ser pautada na inteligência: “a única liberdade de importância permanente é a liberdade da inteligência, ou seja, a liberdade de observação e de julgamento exercida a partir de propósitos intrinsecamente válidos”. (DEWEY, 2010, p. 63). É nesse sentido que o interesse dos estudantes deve ser compreendido, visando a estabelecer uma relação entre o conhecimento e a experiência social.

Assim uma interpretação equivocada da proposta de Dewey desencadeou uma série de práticas educacionais permissivas que incentivavam os alunos a fazerem o que quisessem, sem falar num descompromisso com as demandas escolares. Dewey, ao criticar a educação tradicional por estar enraizada no passado, queria chamar a atenção para o fato de que os conteúdos abordados encontravam-se fora da experiência de vida presente do estudante.

Em outras palavras, o princípio correto de que os objetivos do aprendizado no futuro e sua matéria imediata estão na experiência presente só pode surtir efeito na medida em que a experiência presente seja alongada para trás. E somente poderá se expandir para o futuro se essa experiência for ampliada a ponto de incluir o passado. (DEWEY, 2010, p.80).

A essa altura, dentro da perspectiva de ensino postulada por Dewey, passamos a indagar de que modo, no cotidiano da instituição escolar, é possível promover experiências advindas do interesse do aluno e que tenham sentido para as suas vidas? Percebe-se nos escritos de Dewey que a sua atenção estava voltada principalmente para os primeiros anos da vida escolar da criança. Além disso, é patente em sua obra a sua insistência em estabelecer uma relação entre a inadequação do ensino tradicional e o fato de o sistema educacional

ignorar as necessidades e as capacidades estudantis. Argumenta Dewey:

[p]odíamos alargar indefinidamente as diferenças entre a “criança” e o “currículo”. Temos, entretanto, suficientes divergências fundamentais: primeiro, o mundo pequeno e pessoal da criança contra o mundo impessoal da escola, infinitamente extenso, no espaço e no tempo; segundo, a unidade da vida da criança, toda afeição, contra as especializações e divisões do programa; terceiro a classificação lógica de acordo com um princípio abstrato, contra os laços práticos e emocionais da vida infantil (DEWEY, 1975, p.45).

Essa declaração já nos dá indícios de que a Educação inclinava-se para os moldes da formação integral do estudante e que as antigas formas estruturais mantidas pela instituição escolar mereciam ser reavaliadas.

Ao considerarmos a finalidade expressa da escola, a experiência passa a ocupar destaque ao desviar o foco historicamente voltado para as tradicionais lições isoladas da vida e direcioná-lo para a vida em si. Nessa perspectiva, é natural que muitas das construções relacionadas à escola passam a sofrer abalos. Atualmente, o espaço ganha destaque por ser um dos desafios a serem transpostos para a concretização da Educação Integral. Não se trata, porém, apenas de ampliar os espaços destinados ao ensino, já que, com Dewey, compreendemos que reduzir a educação à função de preparação para a vida é ignorar que a educação já existia mesmo antes do surgimento da escola como instituição. Dentro dessa visão, o espaço escolar perde o status de lócus exclusivo para a prática pedagógica. Além da perda da exclusividade, o caráter impessoal que historicamente reveste o espaço escolar, tal como denunciado por Dewey, também merece ser revisto.

Tão importante quanto o espaço é o papel que o tempo desempenha na Educação. Ao refutar a educação com vistas à preparação para a vida, Dewey dá pistas de que o tempo situado no futuro, tal como privilegiado pelo sistema educacional, não deveria constituir a razão de ser da educação. Ao insistir que a Educação é a própria vida, o único tempo que faz sentido é o tempo presente. Na perspectiva da educação para o futuro, o que passa a ser ensinado não está relacionado ao estágio de desenvolvimento do estudante e, portanto, não atende às suas necessidades, pois o valor educativo, como Dewey alertou, não está no abstrato:

Sempre vivemos o tempo em que estamos e não algum outro tempo, e é só extraindo de cada tempo presente o sentido completo de cada experiência presente que estaremos preparados para fazer o mesmo futuro. Essa é a única preparação que realmente conta ao longo da vida. (DEWEY, 2010, p.50-51).

A forte herança da educação tradicional se evidencia na cisão entre as experiências dos

alunos e o cotidiano escolar. Contudo, isso não significa que essa tradição não proporcione experiência aos estudantes. Para Dewey, as experiências dependem da sua qualidade e podem ser consideradas, na realidade, como deseducadoras, do “tipo errado”, tanto para os alunos como para os professores. Esse tipo de experiência pode provocar resultados indesejáveis, como a aversão aos estudos ou, até mesmo, o embotamento da inteligência, como alerta Dewey:

[q]uantos alunos, por exemplo, tornaram-se insensíveis a certas ideias, e quantos perderam a motivação para aprender por causa da forma como experimentaram o processo de aprendizagem? Quantos adquiriram habilidades específicas por meio de exercícios automáticos que limitaram seu poder de julgamento e sua capacidade de agir com inteligência diante de novas situações? (DEWEY, 2010, p.28).

Trazendo para o palco das discussões os pressupostos em que se baseiam as atuais configurações da Educação Integral, compreendemos que a ampliação de suas funções, -notadamente nos aspectos espacial, temporal e curricular -, representa o esforço para se romper com o processo dicotômico sustentado pela educação tradicional, rompimento este que tem em Dewey um grande defensor. Sobre esse aspecto, os autores Teitelbaum, K. e Apple M. nos falam:

Dewey atacou dualismos comuns tais como teoria e prática, indivíduo e grupo, público e privado, métodos e matérias escolares, mente e comportamento, meios e fins e cultura e vocação. A sua intenção não era valorizar um ou outro extremo mas, pelo contrário, por exemplo, no caso de se começar uma planificação curricular com a criança ou a matéria escolar, reconstruir o debate de tal modo que as partes não sejam interpretadas como opostas. (TEITELBAUM, K.; APPLE, M., 2001, p. 199).

Tais assertivas, ao proporem a superação da lógica firmada nos extremos, “ou do isso ou aquilo”, assinalados por Dewey, entram em consonância com o conceito atual de Educação Integral desenvolvida que subjaz à concepção adotada por programas como o Mais Educação, por exemplo. Na apresentação de um dos documentos norteadores do Programa Mais Educação: Passo a Passo (2013, p. 3), estabelece-se que as orientações contidas no documento objetivam refletir sobre a implementação da Educação Integral na escola, “de forma a atender ao desafio de vincular a aprendizagem à vida”. Nesse aspecto, a Educação preconizada por Dewey encontra nos moldes do Programa Mais Educação uma referência que lhe é peculiar.

A atual proposta do Programa Mais Educação, ao ampliar a concepção de educação, tende a sustentar o discurso de combate às desigualdades. Entretanto, a estruturação de alguns aspectos merecem ser avaliadas, pois não atende ao contingente de suas responsabilidades. A título de exemplo, no referido documento do Programa, consta a seguinte orientação: “que,

pelo menos, 100 estudantes sejam inscritos para o início das atividades.” Diante disso, importa-nos indagar sobre os demais estudantes. Assim, poderíamos supor que o Programa contribui para o aumento das desigualdades no âmbito da educação, já que o corpo discente de uma escola não é contemplado. Mais adiante, essa contradição é expressa no seguinte trecho:

O Programa propõe um número mínimo de participantes, contudo, não estabelece número máximo, o que significa que a escola pode chegar à totalidade de seus estudantes incluídos no Programa, de acordo com a sua disponibilidade de espaço físico, apoio do sistema de ensino ao qual a escola está vinculada e sua capacidade de articulação com as pessoas da comunidade e com os espaços disponíveis na comunidade. (BRASIL, SEB/MEC, 2013, p. 13).

Ao se ampliar o conceito de educação com uso do termo “mais” constante do título do Programa “Mais” Educação, compreendemos que essa extensão implica em se ultrapassarem os elementos estruturantes do Programa, tais como espaço físico, tempo e currículo. Devido à ampliação pretendida pelo programa, forçosamente convocaram-se outros atores sociais, provenientes de diferentes segmentos, sob a alegação de se fazer necessário atingir de forma progressiva o aprimoramento do programa:

com a participação de educadores, educandos, artistas, atletas, equipes de saúde e da área ambiental, cientistas, gestores das áreas sociais, enfim, com todos aqueles que, pessoal e profissionalmente, dedicam-se à tarefa de garantir os direitos de nossas crianças, adolescentes e jovens. (BRASIL, SEB/MEC, 2013, p.5).

Vê-se, assim, que, se por um lado, a abertura para a participação da iniciativa privada ensejaria a ingerência desse setor nas ações institucionais das escolas públicas, proporcionalmente, por outro, minimizadas responsabilidades conferidas pela Constituição ao poder público. Seguindo esse entendimento, a pesquisa de Santos (2009), ao analisar a ampliação do tempo escolar concebida nas propostas de escola integral, apontou para “certa desresponsabilização do Estado pela educação pública”. O estudo revela que a tendência aparente de maior atuação do Estado nas propostas de Educação Integral mascara, na realidade, a sua crescente “desresponsabilização fator fundamental para que se compreenda a proposta de ampliação do tempo escolar pelo Estado.

O capítulo III, que versa sobre as diretrizes para o apoio a projetos e ações previstas na Portaria Interministerial que institui o Programa Mais Educação, reafirma essa tendência quando explicita no artigo 6º a seguinte orientação: “VI - fomentar a participação das famílias

e comunidades nas atividades desenvolvidas, bem como da sociedade civil, de organizações não-governamentais e esfera privada”.

Cabe ressaltar que a posição do governo federal ao se colocar como indutor da Educação Integral acaba por não lhe conferir a obrigação “integral” de garantir as condições básicas para o desenvolvimento do Programa.

A abrangência e a crescente ampliação das novas funções envolvidas na concepção do Programa Mais Educação não devem ofuscar a reflexão crítica que revela a força ideológica que subjaz os discursos vinculados às experiências de Educação Integral em curso. Por sua vez, a discussão acerca das concepções que orientam esses novos paradigmas não deve ser um fim em si mesmo, ou seja, não deve servir para a polarização do debate como bem alertou Dewey.

Com o propósito de refletirmos sobre a influência das ideias de Dewey nas tendências educacionais contemporâneas, em especial na Educação Integral, recorreremos às conclusões a que chegou Lopes que, em síntese, descrevem a essência do pensamento do pensador norte-americano:

[...] a oposição aos dogmatismos, associada ao rompimento da dicotomia entre teoria e prática; a suspensão do juízo que leva à continuidade da investigação; o emprego do discurso antinômico e a disposição para intervir na realidade; e o posicionamento falibilista como suporte para a obtenção de conhecimentos válidos. Rejeitando a certeza advinda de filosofias que se consideram expressões de conhecimentos últimos acerca da realidade, efetuando debates que expõem as antinomias estabelecidas no discurso filosófico e sustentando a necessidade de continuar investigando, Dewey propõe a verdade como algo que se apresenta no horizonte da investigação, a ser continuamente buscado, assim como procedem os pirrônicos. (LOPES, 2010, p.110-111).

A tarefa de levar a cabo a Educação Integral é um permanente desafio diante da multiplicidade de questões que emergem e que sinalizam ainda estarmos longe de um consenso. A complexidade de fatores que suscita é tamanha que estes poderão se revelar até antagônicos, mas nem por isso indesejáveis. Nesse aspecto, a necessidade de continuar investigando e a busca por alternativas possíveis constituem um processo, tal como professava Dewey, que tem nos debates uma fonte propulsora na legitimação das ações. Nessa perspectiva, o modelo de Educação Integral precisa ser (re)visto à luz do conceito deweyano de experiência educativa.

Somente dessa forma, a ideia de experiência poderá ser compreendida em suas nuances que concorrem para o estabelecimento de seus limites, para a sondagem de suas possibilidades e para o levantamento das implicações para sua efetivação.

Em nosso percurso reflexivo, procuramos uma interlocução com os escritos de Jorge Larrosa que na atualidade constitui uma importante referência ao aprofundar a discussão sobre o hiato existente entre a dimensão e as linguagens específicas dos saberes e das práticas escolares. A obra de Larrosa nos possibilita olhar a questão sob um ângulo crítico, habilitando-nos a distinguir, dentro do contexto educacional, experiência de experimento .

Ao discorrer sobre a experiência no processo pedagógico, Larrosa (2002) traz à tona toda a complexidade e a magnitude que envolvem o conceito e nos convida a pensar sobre a experiência e suas interfaces e possibilidades no campo que aqui nos interessa, o educacional. Suas considerações nos permitem melhor refletir sobre os prováveis motivos de a experiência se tornar cada vez mais rara em nossas vidas e, em especial, na vida escolar. Nesse aspecto, a partir da perspectiva de foco voltado para o estudante e adotada nesta pesquisa, procuramos abordar a experiência como força motriz no ambiente escolar e, particularmente, na Educação Integral.

Em tempos de ênfase na Educação Integral, vista como meta para se garantir a qualidade da educação, compreender a complexa relação entre as experiências e atribuir sentido à instituição escolar tornam-se tema de um ensaio que, em cada enunciado, fala um pouco de nós, da nossa própria experiência e daquilo que “nos toca”.

No ensaio trata-se de dar forma a uma experiência do presente. É essa experiência do presente a que dá o que pensar, a que deve ser pensada. A questão do ensaio é o que nos acontece agora, quem somos agora, o que podemos pensar e o que podemos dizer e o que podemos experimentar agora, neste exato momento da história. Por isso, quando o ensaísta adota a máscara do historiador, o tema de suas histórias não é o passado, mas o presente. O que interessa ao ensaísta-historiador é a história do presente: não a verdade de nosso passado, mas o passado de nossas verdades; não a verdade do que fomos, mas a história do que somos, daquilo que, talvez, já estamos deixando de ser. (LARROSA, 2004, p. 34).

Assim, não se trata de minimizar a nossa tarefa, subtraindo o compromisso e o rigor da consciência teórica no exercício de compreender os desígnios da experiência nas práticas escolares. Através desse ensaio, porém, será possível afrouxar as possíveis amarras que nos impedem de nos lançarmos em direção ao “passado de nossas verdades”, que nos instigam a pensar na Educação Integral como desencadeadora de experiência. É essa experiência que assegurará que as necessidades e os interesses dos estudantes sejam atendidos no processo ensino-aprendizagem.

Como última referência à questão do ensaio, consideramos relevante ainda anteciparmos alguns dos aspectos que perseguimos, como alerta Larrosa:

[...] há que se buscar signos do presente, detalhes significativos, talvez miudezas, aspectos mínimos que pareçam banais, mas contemplados de outro modo, partindo de outro ponto de vista, de outra disposição, de modo que apareçam como vistos pela primeira vez. (LARROSA, 2004, p.35).

No contexto da rotina escolar, as necessidades e os interesses dos alunos tendem a ser ignorados. Os volumosos conteúdos programáticos que precisam ser ministrados num curtíssimo espaço de tempo e dentro de turmas superlotadas são alguns dos muitos aspectos já largamente explorados em outros estudos. Essa cadeia contraditoriamente marcada pelo excesso (de conteúdo e de alunos por turma) e pela carência (de tempo cronológico e infraestrutura) naturalmente não favorece uma relação positiva entre o professor e o estudante. Nessa perspectiva, é imperativa a necessidade do “olhar afinado” de modo a “prestar atenção àquilo que habitualmente passa despercebido”, (LARROSA, 2004, p. 35) como enfatizou Larrosa. Ao se levar em conta não só os interesses dos professores, mas também os dos alunos, traremos à tona esses objetivos aparentemente em disputa, mas que vai nos forçar a pensar numa possibilidade de conciliação entre as demandas da escola, e a dos estudantes.

Consciente dos limites impostos e de que se considerar a experiência no contexto escolar é uma possibilidade remota, - se não nula -, Larrosa ressalta as considerações acerca da questão formativa:

[a] [ideia] clássica de formação tem duas faces. Por um lado, formar significa dar forma e desenvolver um conjunto de disposições preexistentes. Por outro lado, significa levar ao homem à conformidade em relação a um modelo ideal que foi fixado e assegurado de antemão. Minha aposta seria pensar a formação sem ter uma [ideia] prescritiva de seu desenvolvimento nem um modelo normativo de sua realização. Algo assim como um devir plural e criativo sem padrão e sem projeto, sem uma [ideia] prescritiva do seu itinerário e sem uma idéia normativa, autoritária e excludente de seu resultado, disso que os clássicos chamavam humanidade ou chegar a ser plenamente humano. (LARROSA, 2002, p.135).

Tendo em vista a rigidez multifacetada de que a formação pode se revestir, rigidez esta que afeta a formação integral do estudante compartilhamos o posicionamento de Larrosa que provoca uma reflexão sobre o processo formativo no âmbito escolar. A conclusão a que chega Larrosa “refina nosso olhar” sobre qual das prováveis faces da formação poderá se tornar compatível com a experiência educativa, no sentido de concebê-la como algo imprevisível sem correr, assim, o risco de (de) formá-la.

De fato, na experiência, o sujeito faz a experiência de algo, mas, sobretudo, faz a experiência de sua própria transformação. Daí que a experiência me forma e me transforma. Daí a relação constitutiva entre a ideia de experiência e a ideia de formação. Daí que o resultado da experiência seja a formação ou a transformação do

sujeito da experiência. Daí que o sujeito da experiência não seja o sujeito do saber, ou o sujeito do poder, ou o sujeito do querer, senão o sujeito da formação e da transformação. Daí que o sujeito da formação não seja o sujeito da aprendizagem (a menos que entendamos aprendizagem em um sentido cognitivo), nem o sujeito da educação (a menos que entendamos educação como algo que tem que ver com o saber), mas o sujeito da experiência. (LARROSA, 2011, p. 7).

Nesse excerto, Larrosa nos sinaliza o quanto temos no privado do poder instigador das experiências, exatamente em razão de nossas ações pedagógicas, já tão impregnadas de intenções previsíveis, de ideias estabelecidas e de alvos determinados. A máxima dessa contradição se evidencia ao constatarmos que a instituição escolar prima pelos aspectos apontados que tendem a ser perseguidos e naturalizados, se tornam banalizados, de tal sorte que não haja abertura para contestá-lo, configurando-se num movimento que pode ser traduzido como potencializador da anti-experiência.

No espaço escolar, o que pode impedir a manifestação de outras formas de saber e modos de conhecer? O que sustenta a lógica que privilegia a aprendizagem no sentido exclusivamente cognitivo? Essa indagação exige, entre tantas outras possíveis, que seja repensada a questão da formação, incluído-se aí, naturalmente, a formação do professor. Em suma, cabe-nos investigar em qual experiência formativa o professor se baseia ao imprimir a sua práxis educativa.

O predomínio das atividades de cunho cognitivo foi erigido sob construções filosóficas que remontam ao período platônico, no qual as experiências eram tidas como algo inferior. Para alguns filósofos clássicos, a experiência assumia o papel de “um obstáculo para o verdadeiro conhecimento, para a verdadeira ciência” (LARROSA, 2002, p. 109). A ênfase na razão científica oriunda de uma posição polarizada entre o mundo inteligível - vinculado à verdadeira ciência - e o mundo sensível - vinculado ao mundo das aparências e das opiniões - repercute ainda hoje no desenvolvimento da práxis educativa, criando um campo tenso e carregado de disputas.

A Educação Integral é um exemplo expressivo desta tensão. Com o discurso de reinventar a escola, a concepção em voga de Educação Integral prega a superação da lógica em que se baseiam muitas dessas divergências. Entretanto, ao “refinarmos o nosso olhar”, identificamos que a crítica que subjaz ao Programa Mais Educação não impede que seu próprio texto propague essas divergências. Desse modo, contraditoriamente, acaba por acentuar ainda mais o processo dicotômico: ao se organizarem suas atividades no contraturno, enfatiza-se a separação do turno e contraturno; ao se trabalhar com voluntariados, enfatiza-se a separação entre voluntário e professor, por exemplo.

A abrangência e o impacto provenientes da relação entre a experiência e a educação na atualidade estão condicionados a determinadas compreensões que, embora passem desapercibidas no cotidiano da instituição escolar, orientam as ações dos seus agentes educacionais. Nesse sentido, Pagni e Gelamo, ressaltam que:

[d]essas perspectivas, vem-se concebendo a educação ou como sinônimo de experiência ou em tensão com essa forma de aprendizado e de sua expressividade, associados à vida e às suas vicissitudes, como um modo, por um lado, de potencializar a vida e, por outro, de indicar a irredutibilidade da vida à formação escolar. Foram essas perspectivas teóricas que concorreram igualmente para analisar os limites e as possibilidades da experiência, a fim de se refletir sobre outra forma de pensar a/na educação e compreender as relações dessa prática (PAGNI, GELAMO, 2010, p.vii)

Entre as possibilidades oferecidas pela experiência, Larrosa nos fala sobre a que julgamos ser a de maior importância, que é a de formar para transformar. Diante de tal promessa, é inevitável que tenhamos pistas sobre o que, de fato, pode ser considerado como experiência:

Em outros escritos insisti que não se pode fazer da experiência uma coisa, que não se pode objetivar, nem homogeneizar, nem calcular, nem fabricar, nem prever. Insisti também em que a experiência não é prática, que não tem a ver com a ação, mas com a paixão, com a abertura, com a exposição. E que, por isso, o sujeito da experiência não se caracteriza por sua força, mas pela sua fragilidade, por sua vulnerabilidade, por sua ignorância, por sua impotência, pelo que uma e outra vez escapa a seu saber, a seu poder, à sua vontade. E reiterarei também que não se pode fazer da experiência um conceito, que não se pode definir, nem determinar. Porque não se ajusta à ontologia do ser, mas a do acontecer. (LARROSA, 2012, p. 290).

Ao persistirmos na tentativa de aproximar-nos das pistas que conduzem a experiência seria importante que analisássemos mais atentamente o dualismo experiência-experimento.

No turbilhão das nossas demandas diárias, “nada nos acontece”, “nada nos passa”, “nada nos toca”, principalmente quando estamos sujeitos ao emaranhado de informações que nos atinge a cada segundo. O excesso de informação - que não se deve confundir com o saber - é um dos fatores que impedem a experiência de acontecer. No dizer de Larrosa (2001, p. 2), essa ausência pode até ser denominada de “antiexperiência”. Uma breve observação das atividades e tarefas desenvolvidas pelo sujeito evidencia tal entrave. O bombardeio de informações realizado pelos mais diferentes meios, em tempo cada vez menor e em velocidade cada vez maior, vem reduzindo as nossas vidas à seguinte equação: informação demais e tempo de menos.

Diante dessa constatação, passamos a refletir sobre a crise pela qual passa a escola, que tem no fator informação uma fonte de muitos problemas e desafios. Além de os professores terem que concorrer com os aparatos de informação cada vez mais sofisticados, - muitos se restringem ao rotineiro celular - ainda lhes é exigida uma performance para a qual não estão dispostos ou não estão preparados. A predominância dos recursos tecnológicos faz com que o sistema de ensino creia que, com a sofisticação da parafernália midiática, o professor conseguirá despertar o interesse do aluno para o conteúdo apresentado. Se antes do *boom* tecnológico, o professor procurava evitar que ocasionais estímulos externos impedissem ou dificultassem o fluxo de informações, agora, um turbilhão de conteúdo chega fácil aos estudantes que, em disputa com o conteúdo que transmite o professor, ganha a preferência dos mesmos. A triagem desse conteúdo, na atualidade, cabe ao docente, o mesmo que se esforçava para levar o conteúdo ao aluno.

Afora isso, vimos enfrentando recentemente um fenômeno interessante: a abreviação do tempo e o aumento do volume de informação roubam não só as chances de o sujeito contemporâneo ser “tocado” pela experiência, mas pelo fato de ter que dar “conta” das “experiências” dos outros - familiarizado nas redes sociais pelo termo “curtir” - incrementa o processo desse afastamento da experiência. A ilusão de “compartilhar” as suas experiências, ousamos aqui chamar de “pseudoexperiência”, se constitui numa armadilha que “desperdiça” o tempo que poderia ser investido na experiência. Aliás, numa dimensão restritiva, a falta de tempo é fator da vida contemporânea, que Larrosa classifica como “limitador da experiência”. Os demais fatores, como a questão da informação, anteriormente mencionada, caracteriza-se, ao contrário, pelo excesso.

No campo marcado pelo excesso, Larrosa esclarece os dispositivos que tornam o sujeito incapaz de experiência. Destaca que o excesso de opinião e o excesso de trabalho do sujeito contemporâneo são fatores que impedem a experiência. Em sua análise, Larrosa cita Benjamim que entende o periodismo como a destruição generalizada da experiência: “o periodismo não é outra coisa que a aliança perversa entre informação e opinião” (LARROSA, 2001, p. 3). A abrangência e a profundidade dessa afirmação, no âmbito escolar, é traduzida como “aprendizagem significativa”, como explica o autor:

[d]esde pequenos até a universidade, ao largo de toda nossa travessia pelos aparatos educacionais, estamos submetidos a um dispositivo que funciona da seguinte maneira, primeiro é preciso informar-se e, depois, há que opinar, há que dar uma opinião obviamente própria, crítica e pessoal sobre o que quer que seja. A opinião seria uma dimensão “significativa” da assim chamada “aprendizagem significativa”.

A informação seria o objetivo, a opinião seria o subjetivo [...] Este “opinar” se reduz, na maioria das ocasiões, em estar a favor ou contra. (LARROSA, 2001, p. 3).

Tendo, até aqui, os argumentos propostos por Larrosa como linha mestra, reconhecemos que as práticas escolares, quando ancoradas no previsível, podem assumir uma posição limitadora de experiências. Essa formatação constritora impede que os estudantes possam ser formados e transformados pela experiência. Nesse aspecto, a própria etimologia da palavra “experiência” reforça essa ideia, como atesta o próprio Larrosa: “[t]anto nas línguas germânicas como nas latinas, a palavra [‘experiência’] contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo.” (2002, p. 25).

Diante disso, emerge a indubitável questão: no que têm se transformado as atividades desenvolvidas na escola? Caso essas atividades não favoreçam as experiências, como então podem ser consideradas, quais objetivos atendem? Ainda com Larrosa, encontramos elementos que subsidiam essas questões ao se distinguir experiência de experimento. Este último, como argumenta o próprio autor, equivale a “simples meios para chegar a um saber previsto de antemão e construído segundo critérios de verdade, objetividade.” (LARROSA, 2011, p. 15) Os princípios norteadores da experiência ficam inteiramente comprometidos quando o que se tem por objetivo é a certeza dos resultados, isto é, quando se procura o mesmo significado para um conjunto dos estudantes, ou seja, indivíduos. A experiência, por ser única para cada pessoa, não pode ser concebida sob os moldes da homogeneidade, em que tudo tenha o mesmo significado para todos. Ao contrário, o conceito de experiência se sustenta no princípio da singularidade, que, pela sua natureza, exclui a ideia de repetição.

Numa perspectiva abrangente, a abertura para a experiência viria a fragilizar as próprias metas educativas, já que põe em risco a ideia de sucesso expressa no previsível. Como não estabelecer uma idade certa para alfabetização? Como não inserir o sucesso educativo sob a égide do Índice do Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)? Os projetos, programas não nascem exatamente para conter os desvios? Assim, a aposta é que se conquistem os resultados esperados, desde que sejam assumidas certas condições através da submissão de sucessivos experimentos.

Neste ponto, é sugestiva a conclusão de que a escola tem-se constituído exatamente na contramão da possibilidade da experiência, promovendo uma “antiexperiência”, como postulou Larrosa. Similarmente, Dewey as denominou como “experiências deseducadoras”, já que se fundamentam no exercício da repetição, no esforço para o enquadramento dos resultados, ou seja, a experiência chega a ser um entrave para o conhecimento tal como concebido pela ciência e disseminado pelo ensino formal.

Em face às exigências estabelecidas e diante de tudo até aqui exposto, compreendemos que, na perspectiva educacional, que objetiva a “informação”, o que está em jogo é a interdição da “travessia” dos sujeitos inexperientes rumo à expressão de suas subjetividades. As práticas educativas quando não favorecem a reflexão do estudante e se limitam a cobrança de “opinar” (favor/contra, certo/errado), acabam por “protegê-los” dos eventuais “perigos” que a experiência suscita, capazes de “transformá-los” e, assim, impedi-los da almejada “formação”. Resta-nos, por fim, refletir sobre as seguintes questões: sob qual face está sendo configurada a formação propagada pela Educação Integral e o que é capaz de legitimar, nas práticas escolares, o termo “integral” na formação dos sujeitos com vistas à Educação Integral. Continuemos, pois, em nossa travessia...

3 AMPLIANDO O TEMPO DE SER E “RE-SER”

Toda cultura é, primeiramente, certa experiência do tempo, e uma nova cultura não é possível sem uma transformação des[s]a experiência. Por conseguinte, a tarefa original de uma autêntica revolução não é jamais simplesmente “mudar o mundo”, mas também e antes de mais nada, “mudar o tempo”

Agambem

O tempo desempenha papel central na educação, principalmente, quando nos referimos à Educação Integral. A ampliação da jornada escolar, além de estar intimamente ligada à ideia de Educação Integral, chega até mesmo a ser confundida com ela. Aqui compreendemos com Elias (1998) que, o tempo é uma construção social e, portanto, é uma invenção humana suscetível a transformações ao longo da história. A constituição dos tempos escolares está vinculada às necessidades históricas que a produziram e, de acordo com a sua organização, acreditamos ser capazes de mobilizar, impulsionar ou afastar os estudantes de atividades que percebem ou imaginam como imbuídas de sentido para suas vidas.

A questão do tempo nunca se fez tão presente no discurso do homem moderno, melhor dizendo, pós-moderno. O “senhor tempo”, ao se personificar em nosso cotidiano, ganha uma forma ambígua e alterna diferentes contornos. Por vezes, assume-se como vilão, a exemplo do deus Chronos da mitologia grega, pai devorador dos filhos, representando o tempo cronológico linear, que pode ser medido, objetivado, e espacializado. Ora mostra-se dadivoso, personificado na figura de Kairos, também provindo da mitologia grega, contudo de natureza qualitativa, representando a experiência do momento oportuno, tempo em potencial, eterno e não-linear.

Despertando sentimentos extremos como o amor e o ódio, o prazer e o desprazer, a cura e a doença, o tempo Chronos, que comanda a vida do homem contemporâneo, deixa suas marcas profundas, visíveis no corpo, mas invisíveis na alma.

Popularmente, essa versão do tempo traduz-se pela máxima “tempo é dinheiro”, que tende a limitar cada vez mais a possibilidade da experiência, como bem assinalou Larrosa e de que tratamos no capítulo anterior desta pesquisa. Nessa perspectiva, o autor afirma:

[e]sse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo. E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece (LARROSA, 2002, p. 23).

No espaço escolar, o fator tempo fica especialmente condicionado a questões impostas pelo sistema, ignorando-se as implicações subjetivas do fator tempo, capazes de particularizar as relações temporais e ultrapassar os determinismos cronológicos. Numa perspectiva macro, os imperativos sobre os destinos são acionados através de medidas ditas reparadoras que, pelo seu caráter homogeneizante e universal, dita regras sobre o melhor tempo de aprender, o tempo certo para ingressar, permanecer e sair da escola. O recente Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um exemplo claro disso.

Como exemplo do controle do tempo na vida escolar, o período estabelecido por lei para que se deem o início e a permanência nos estudos foi recentemente ampliado², passando de 6 a 14 anos para 4 a 17 anos. A precocidade exigida, ao antecipar a vida escolar das crianças, sugere-nos a interpretação de que o apetite de Chronos pode se tornar ainda mais voraz ao “devorar” a vida de criancinhas cada vez menores que deverão ser guiadas ao “sacrifício” pelos pais sob a forma do artigo 6 da lei 12.796: “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade”. (BRASIL, 2013). Prosseguindo em nossa analogia, incluímos a seguinte indagação: essa “oferenda” se dá em troca de qual “dádiva”? Arriscamos a responder que se trata da mesma ideia contestada por Dewey e já destacada nesta pesquisa: “a educação como a preparação para a vida”. Vida, que, conforme compreendemos, só pode ser vivida num único tempo possível, já expresso há tempos³ por Agostinho:

² Alterações determinadas pela Lei 12.796, sancionada pela Dilma Rousseff no ano de 2013 que ajusta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) à Emenda Constitucional 59, de 11 de novembro de 2009, que tornou obrigatória a oferta gratuita de educação básica a partir dos quatro anos.

³ Trecho extraído de uma das obras mais importantes de Santo Agostinho, Confissões, na qual não se tem uma data precisa da sua realização, mas sabe-se que estava concluída nos fins de 400

[u]ma coisa é agora clara e transparente: não existem coisas futuras nem passadas; nem se pode dizer com propriedade: há três tempos, o passado, o presente e o futuro; mas talvez se pudesse dizer com propriedade: há três tempos, o presente respeitante ao às coisas passadas, o presente respeitante às coisas presentes, o presente respeitante às coisas futuras. (AGOSTINHO, 2001, p. 117).

Por outro lado, durante o tempo destinado à escola, a criança também se vê obrigada a “devorar” o “alimento” oferecido pela escola. Progressivamente, esse “alimento” tem sua receita ampliada, dando-lhes o “direito” de experimentar diferentes combinações de ingredientes em doses cada vez maiores, oferecidas para o consumo em pacotes também cada vez maiores. Assim, letras, sílabas, palavras, frases, textos são apresentados numa sequência lógica, linear, objetiva, fixa, produtiva, e num tempo estabelecido, a fim de assegurar que estejam suficientemente nutridas e preparadas para um tempo futuro: o mercado de trabalho.

Encontramos em Freitas (2015), autor que vem se dedicando ao estudo sobre a avaliação educacional, um título sugestivo que subsidia em parte a ideia que sustentamos: “Educação infantil: antecipar escolarização é crime”. Nessa breve publicação, o autor relaciona as conclusões apresentadas pelo relatório americano⁴ feito com base nas pesquisas que revelam que não há nenhuma evidência científica de que o ensino iniciado mais cedo pode ajudar as crianças a se tornarem melhores leitoras, afirmação que se coaduna com o pensamento do autor:

[a]ntecipar a escolarização das nossas crianças é um crime, primeiro contra o desenvolvimento pessoal delas, e segundo contra o próprio país, pois esta é a idade propícia para o desenvolvimento de uma série de habilidades pessoais e interpessoais que são vitais para o favorecimento da criatividade e, como sabemos a criatividade é a base da inovação. Esta sim é vital para o desenvolvimento econômico do país. (FREITAS, 2015).

A preocupação relativa à antecipação do início da vida escolar não se trata, portanto, de um mito, pois seus efeitos deletérios são apontados em fonte de estudos sérios. Contudo, as crianças menores não são as únicas vítimas da inadequação do sistema educacional às necessidades do estudante. A nossa preocupação se intensifica, quando se trata da Educação Integral, pois há forçosamente uma tentativa de se ampliar o tempo para que todo o planejamento diário seja de fato levado a termo. Será que a Educação Integral, de acordo com o que vem sendo praticado nas escolas, está atenta para essas peculiaridades? Existe uma práxis educacional direcionada para as demandas próprias dos estudantes? Nesse aspecto, Paro (2009, p. 13) é contundente ao afirmar que “[...] fazer em mais tempo aquilo que já se

⁴ O relatório: pode ser acessado no seguinte endereço eletrônico:
<https://deyproject.files.wordpress.com/2015/01/readinginkindergarten_online-1.pdf>

faz hoje. Isso pode ser extremamente perigoso, porque nós podemos simplesmente estar aumentando a desgraça, dando mais da mesma coisa”. O autor questiona incisivamente se a escola, nos moldes em que aí está realmente precisa de mais tempo.

Ao problematizarmos essas questões especificamente, acreditamos alertar para a construção das bases sobre as quais se assenta uma educação verdadeiramente integral. Assim, poderemos levar em consideração o valor que o termo suscita, já que falar de Educação Integral é na realidade um pleonasma, como afirma Paro (2009, p. 13), “a educação é integral ou, então, não é educação”.

Cientes de que, a um só tempo, não podemos dar conta integralmente das questões que emergem, resta-nos aqui dar voz às inquietações que nos acometem e que têm em nossas experiências, naquilo que “nos toca”, o foco de nossas considerações. Buscamos agregar às nossas reflexões um recurso a mais, tendo em vista, o teor do nosso trabalho, qual seja o de apostar nas linguagens diferenciadas como a força motriz promotora de experiências. Dessa forma, almejamos aqui também imprimir a nossa contribuição numa linguagem que dada a pouca regularidade nos meios acadêmicos, está suscetível a críticas, reconhecemos, mas que se sustenta na quebra de paradigmas que a própria dinâmica da Educação Integral pressupõe.

Nessa direção, dediquemos agora o nosso tempo à análise de alguns trechos da música *Há tempos*, de Renato Russo, que, dadas as devidas proporções, parece pertinente ao espaço escolar

Parece cocaína mas é só tristeza, talvez tua saudade
Muitos temores nascem do cansaço e da solidão
E o descompasso e o desperdício herdeiros são
Agora da virtude que perdemos

Há tempos tive um sonho, não me lembro
não me lembro

Tua tristeza é tão exata
E hoje o dia é tão bonito
Já estamos acostumados
A não termos mais nem isso

Os sonhos vêm e os sonhos vão
O resto é imperfeito

Disseste que se tua voz tivesse força igual
À imensa dor que sentes
Teu grito acordaria
Não só a tua casa
Mas a vizinhança inteira

E há tempos nem os santos têm ao certo
A medida da maldade
Há tempos são os jovens que adoecem

Há tempos o encanto está ausente
 E há ferrugem nos sorrisos
 E só o acaso estende os braços
 A quem procura abrigo e proteção

Meu amor, disciplina é liberdade
 Compaixão é fortaleza
 Ter bondade é ter coragem
 Lá em casa tem um poço
 mas a água é muito limpa

Ressaltamos que não é nossa intenção realizar uma análise integral e profunda da letra da música. O que objetivamos é observar nas metáforas empregadas aspectos pertinentes sobre o tema, mesmo sabendo que existem várias interpretações possíveis.

Os versos da primeira estrofe “Parece cocaína mas é só tristeza, talvez tua saudade”, poderia se referir ao papel inicial da escola em trazer, euforia, bem-estar e sociabilidade. Afinal, não é isso que normalmente é dito às crianças, quando são iniciadas na vida escolar? “Aqui você vai brincar e fazer muitos amiguinhos!”. São argumentos usados recorrentemente por pais e professores, para incutir uma imagem positiva da escola na cabeça das crianças, principalmente nas que são mais relutantes, chorosas e resistentes ao início da vida escolar. Sabemos também que muitas escolas trabalham com esse “talvez tua saudade”, ao reduzirem o período de permanência na escola, o chamado “período adaptativo”.

Em sua dissertação intitulada “O processo de inserção escolar precoce: a funcionalidade das relações coparentais”, Liana Pasinato, citando Rizzo, aponta que os sintomas das crianças podem não se restringir apenas ao choro:

A criança também pode vir [a] apresentar, durante o processo de inserção escolar, alguns sintomas como: febres, vômitos, [diarreias], tosse nervosa, bronquite de fundo nervoso e alergias. Essas somatizações podem ser decorrentes de um intenso sofrimento vivenciado pela criança e pelos seus pais no momento da separação que esse momento exige. (PASINATO, 2013, p. 52).

Os sintomas, porém, estendem-se para o medo de ir para a escola, originado do cansaço de uma luta inútil de resistência e do enfrentamento da solidão em decorrência da separação, traduzida no verso: “Muitos temores nascem do cansaço e da solidão”. O impacto do ingresso precoce da criança na escola é mais acentuado quando não são respeitadas as fases do seu desenvolvimento, compostas por etapas essenciais para o crescimento sadio. Além de representar o “descompasso” entre o que a criança é e o que se espera dela, provocado pela desconsideração dessas etapas, as “virtudes” de que fala Russo representam os próprios objetivos a serem alcançados pela escola.

Esse cenário sombrio, sintetizado pelo verso “Tua tristeza é tão exata”, remete-nos à questão do tempo destinado às aulas, ao controle da frequência e às avaliações. No caso particular da educação infantil, apesar da avaliação não ser exigida como condição para promoção, é prevista a sua sistematização através do registro. O artigo no 31 da lei nº 12.796 do ano de 2013, que trata da organização da educação infantil, contempla tais exigências:

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;

IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Salvo algumas poucas diferenças, as crianças menores e os alunos do ensino fundamental estão praticamente submetidos às mesmas regras. Exigências que logrado o processo de adaptação preparam as crianças para o mundo da escola, tal como expresso nos versos “já estamos acostumados” e “a não termos nem mais isso”, este último verso em referência ao “dia bonito” que não pode mais ser vivenciado, diante dos muros que a escola impõe.

Como uma última referência à letra da música, gostaríamos de destacar a estrofe composta pelos versos “E há tempos nem os santos têm ao certo” e “A medida da maldade”. Aqui, “santos” poderia simbolizar as crianças menores que, pela inocência, são comumente representadas por figuras imaculadas. Assim como os anjos e os santos, incapazes de cometer maldades, as crianças reconhecem-se nos outros, ou seja, conseguem ver refletida nos outros a sua própria imagem. A inocência da criança não permite que ela detecte o mal que lhe pode ser praticado, o risco que pode correr. Com o passar do tempo, ao se tornarem jovens acabam por adoecer, pois a escola lhes tirou o potencial criativo. Os versos “Há tempos são os jovens que adoecem” e “Há tempos o encanto está ausente” representam a curiosidade peculiar ao jovem esvaziada pela reiterada interferência das práticas escolares. O sistema educacional inadequado acabou por roubar o encanto dessa fase da vida, mostrando-se incapaz de despertar no jovem o interesse pelo ambiente que o cerca.

Será que esses efeitos negativos são mesmo irremediáveis? Será que não há possibilidade de preveni-los? Acreditamos que, mesmo a curto prazo, haja a possibilidade de converter os efeitos indesejáveis e acionar mecanismos de prevenção. Entretanto, é necessário que se desenvolva uma práxis educativa que privilegie uma visão sensível, que não esteja suscetível aos imperativos do tempo linear, este sempre em busca de respostas prontas, padronizadas e a serem dadas num prazo determinado. A criatividade e o desejo do estudante são oriundos de experiências subjetivas, individuais e que, por isso mesmo, precisam de tempo para deixar que as coisas possam acontecer. A pedagoga Osteto faz uma leitura especializada sobre a educação infantil:

Quantas vezes na creche/pré-escola, o professor chega submetido ao tempo, seguindo em direção contrária à calma que acolhe a imaginação, o sonho, a criação? Ah! O tempo do tic-tac-tic-tac que passa apressado, rouba o momento do devaneio, da entrega, impede a construção do olhar sensível. (OSTETO, 2011, p. 7).

Entendendo que esses efeitos não podem ser generalizados e nem particularizados no universo da educação infantil, mas reconhecendo sua efetividade em muitas práticas escolares, refletimos sobre a seguinte questão: como é possível desenvolver essa visão sensível?

Cavaliere (2007, p. 1019) aponta para o efeito paradoxal da ampliação do tempo em algumas experiências realizadas no Rio de Janeiro. Entendemos que seja possível estabelecer uma correspondência direta entre o esvaziamento da proposta do programa com a evasão escolar. A autora destaca que a baixa diversidade de atividades propostas para os alunos em idade correspondente aos anos finais do ensino fundamental contribui direta e proporcionalmente para a evasão escolar.

Por tudo até aqui exposto, chegamos à conclusão de que o “tempo é inimigo da liberdade”. Usada por Hargreaves (1992) para introduzir seu artigo denominado “A política do tempo e do espaço no trabalho dos professores”, a partir de agora, sua mensagem passará a nortear nossas reflexões. Antes disso, porém, gostaríamos de discorrer sobre o que nos suscita o termo “liberdade”, tomando como referência o texto de Larrosa (2012, p. 297) que alude a Elías Canetti

A palavra *liberdade* serve para expressar uma tensão muito importante, quicá a mais de todas. Alguém que sempre quer ir embora, e quando o lugar ao qual quer ir não tem nome, quando é indeterminado e nele não se vê fronteiras, o chamamos liberdade.” E alguém quer ir embora porque está asfixiado, porque o lugar em que se está se lhe parece irrespirável. Por isso, Canetti acrescenta que a origem da liberdade está na respiração. (CANETTI, apud LARROSA, 2012, p. 297).

Sabemos que existe uma tensão entre os valores provenientes do universo dos estudantes e os mecanismos da instituição escolar, cujo escopo repousa no fator tempo. Assim, procuramos subsídios nos estudos de Hargreaves visando a desafiar a fronteira estabelecida no contexto escolar a partir da questão que emerge: o que é capaz de tornar-se (ir)respirável” ao estudante no ambiente escolar? Queremos enfatizar, que o autor não endossa as nossas reflexões, mas consideramos oportuno transportar para o universo estudantil, os resultados do seu estudo relativos ao universo dos professores. Esses resultados ao se coadunarem com as idéias que sustentamos relativas ao corpo discente, impelem que assumamos a inteira responsabilidade pelas considerações que aqui seguem.

Como o título do artigo sugere, Hargreaves está especialmente interessado na discussão das dimensões do tempo relacionadas com o trabalho do professor. Os sujeitos implicados no estudo são os professores, de um lado, e os administradores, do outro. Aqui, reiteramos, faremos uma breve transposição para o universo estudantil, pois são os sujeitos que nele transitam que reside o nosso interesse.

Segundo Hargreaves, o tempo apresenta cinco dimensões – a técnico-racional, a micropolítica, a fenomenológica, a física e a sociopolítica – a seguir sumariamente aqui descritas.

O tempo técnico-racional abrange o tempo objetivo, público e fixo. Está voltado para o uso produtivo do tempo que, no âmbito escolar, pode ser exemplificado pelo desenvolvimento curricular, planejamento, consultas e participação em cursos.

O tempo micropolítico está relacionado às configurações de poder e de *status* no interior do sistema educacional e condicionado à posição hierárquica assumida. Curiosamente, no interior da escola, adquire-se posição de prestígio quem passa mais tempo fora de sala de aula e, conseqüentemente, menos tempo próximo aos estudantes. Isso nos remete à reivindicação do período necessário para o planejamento das atividades docentes que, apesar de contemplado pela Lei 11.738/2008, lei nacional que trata do piso do magistério, ainda não é garantia em todos os sistemas de ensino⁵ do país. Diz o texto do artigo 2º, § 4º da referida lei: “Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos”.

⁵ De acordo com a manchete: “Fora da lei, 11 capitais negam tempo livre a professores” publicado no jornal da Folha de São Paulo publicada no dia 13/08/2013. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2013/08/1325538-fora-da-lei-11-capitais-negam-tempo-livre-a-professores.shtml>>

Considerada inquestionável a propriedade dessa demanda, o cumprimento da lei garantirá ao corpo docente condições mínimas para o desenvolvimento do seu trabalho, que obviamente não se limita ao tempo e ao espaço escolar. Entretanto, isso nos leva a refletir sobre o tempo de direito e de dever também determinado pela lei distribuída nos 200 dias letivos e nas 800 horas anuais dos estudantes. Esse tempo também não contempla o período de estudos fora da instituição escolar, fundamental para a realização dos deveres de casa, pesquisa, encontros coletivos para apresentação de trabalhos, estudo pra submissão em avaliações, por exemplo.

O tempo fenomenológico corresponde à perspectiva subjetiva que pode apresentar as interfaces denominadas de monocrônicas e policrônicas. Esquemáticamente, o tempo monocrônico pode ser caracterizado por: realização de uma coisa de cada vez; completude dos horários; baixa sensibilidade ao contexto; controle sobre o cumprimento do horário; orientado por horários e procedimentos; típico das culturas ocidentais; adotado por grandes organizações e de orientação masculina. Por sua vez, o tempo policrônico é caracterizado por: realização de várias coisas ao mesmo tempo; completude dos negócios, alta sensibilidade ao contexto; controle sobre a definição e a avaliação da tarefa; orientado considerando-se o sujeito; típico das culturas latinas e ameríndias; adotado por pequenas organizações e de orientação feminina.

Cada vez mais, os jovens demonstram habilidade de desenvolverem simultaneamente várias tarefas (multitarefa). É a chamada Geração Z⁶, que consegue acessar a internet, estudar, falar ao telefone, escutar música, e assistir televisão ao mesmo tempo. Assim, o tempo que prevalece na vida dos jovens contemporâneos é o policrônico, em dissonância de muitas das propostas pedagógicas exigidas pela escola. A organização escolar opera numa lógica essencialmente monocrônica do tempo. No decorrer de uma aula, a apresentação da matéria se dá por uma única área de conhecimento, num tempo estimado para completar a tarefa, por um único veículo de comunicação e de uma forma sequenciada. Mais que uma fronteira que sinalizara Larrosa (2012) ao tomar emprestada a citação de Canetti, acreditamos haver um grande abismo entre o ambiente escolar ainda oferecido e o cotidiano dos estudantes.

O tempo físico, por sua vez, ficou popularizado a partir de Einstein com a famosa teoria da relatividade. Além do caráter universal do tempo, largamente conhecido – horas, minutos e segundos, basicamente –, passou-se a considerar o caráter relativo do tempo que, de

⁶ A Geração Z abrange as pessoas nascidas a partir do ano de 1989 e foi nomeada em referência ao ato de zapear (mudar constantemente o canal de televisão através de um controle remoto), designando o que a geração tem em comum: a capacidade de fazer várias coisas ao mesmo tempo.

forma simplificada, pode ser entendido do ponto de vista do indivíduo. Nessa perspectiva, a exigência racional dos sistemas escolares priorizarem o uso objetivo, linear, fixo do tempo: o mesmo conteúdo é aplicado a estudantes da mesma faixa etária, no mesmo espaço e o intervalo do tempo adotado não encontraria a lógica da própria ciência.

Por fim, o tempo sociopolítico sustenta a “prerrogativa dos poderosos” e compõe-se de dois elementos: a separação e a colonização. No primeiro elemento, conforme o estudo realizado por Hargreaves, a cisão cronológica acontece para atender aos interesses do administrador e viabilizar a responsabilidade do professor. O segundo elemento, por seu turno, alude à aproximação promovida entre os sujeitos envolvidos na prática escolar via “colonização” do tempo; nesse caso os administradores dominam o tempo para atingir seus próprios objetivos.

Para dar sustento teórico ao conceito de “colonização”, Hargreaves (2014) faz uma interessante referência ao estudo do sociólogo Erving Goffman. Assim, ele agrupa as regiões (lugares de atuação) em dois blocos: as regiões de frente e as regiões de trás, ambas circunscritas na vida social. Dotada dessa dupla dimensão, a colonização se evidencia quando os domínios privados (regiões de trás), destinados ao alívio e ao relaxamento, passam a ser um domínio público (regiões da frente), em que há necessidade de vigilância da conduta para que sejam mantidas as devidas “aparências”.

Nesse ponto, emerge inevitavelmente a transposição dos efeitos dessa dimensão para a vida escolar. As regiões de trás que, no universo dos professores, é ilustrado por Hargreaves (p.79) como a hora do intervalo usufruída comumente na sala dos professores para que possam se “restaurar” e se “reconstruir” para o retorno às suas atividades. Na perspectiva dos estudantes, no período de aula, essa região é literalmente concentrada na parte de trás da sala de aula. Assim, a “turminha de trás”, a “galera da cozinha”, o “grupo que não quer nada”, os “indisciplinados” são denominações atribuídas ao grupo de estudantes que tende a driblar a vigilância dos professores e, por assim dizer, a resistir à colonização do seu tempo por parte dos professores.

A garantia idealizada do tempo técnico racional é perseguida pelo professor, visando a garantir a produtividade do tempo para que o estudante não “desperdice” o tempo que deve ser destinado à aprendizagem dos conteúdos inseridos sistematicamente no programa. Com efeito, os “sintomas” próprios da região de trás recebem medidas prescritivas que chegam a ser afixadas para que não haja desvios. São os famosos “combinados” que dispõem de regras comuns a serem seguidas por todos da turma: não levantar sem autorização, não xingar, não

falar alto, ir ao banheiro e beber água na hora do intervalo são algumas das muitas proibições impostas em toda e qualquer instituição de ensino.

De acordo com o que Hargreaves destacou dos estudos de Goffman, as regiões de trás, também chamadas de “bastidores”, favorecem que sejam afrouxadas as regras típicas dos espaços públicos, oferecendo uma série de possibilidades que percebemos ser marcas típicas dos jovens estudantes, entre as quais, permitir-se ser fútil, fazer comentários sexuais abertamente, dar fortes empurrões, sentar-se ou ficar de pé sem composturas, “zoar”. Esse cenário nos remete a uma situação particular que suspeitamos ser um dos fatores que levam os estudantes a usarem o banheiro não somente para a satisfação de suas necessidades fisiológicas, mas para o alívio do estresse ao liberarem alguns dos elementos descritos na região de trás, como os palavrões espalhados pelas portas e paredes e as brigas que acontecem no banheiro.

Selecionamos algumas imagens como exemplos dos “combinados” que solidariamente são compartilhados entre os professores pela internet, para que sejam bem compreendidos e memorizados principalmente pelos estudantes menores. Uma das que mais chamam a nossa atenção é a figura x na qual se pode ler a seguinte mensagem: “Nossa escola é lugar de gente muito feliz!”. A imagem, porém, mostra crianças realmente muito felizes no momento em que estão saindo da escola. Parece-nos que, de certa forma, a figura contradiz a legenda, pois não representam a felicidade que alegam em nenhum momento da vida escolar.

Figura 1 - Combinados (a)



Fonte: Disponível em: <<http://anacprofessora.blogspot.com.br/search/label/Regrinhas>>

Essas imagens, mesmo suavizadas pelo uso de personagens infantis, denotam o imperativo de controle que se estende além do espaço da sala de aula. A vigilância se faz presente em outros espaços e tempos da escola, inclusive o tão esperado e efêmero recreio, como pode ser conferido pela figura 2

Figura 2 – Combinado (b)



Fonte: Disponível em: <<http://anacprofessora.blogspot.com.br/search/label/>>

Figura 3 – Combinado(c)



Fonte: Disponível em: <http://anacprofessora.blogspot.com.br/search/label>

Ao analisarmos a temática considerada, percebemos a importância de se considerarem as mais variadas vertentes e de se colocarem as reflexões aqui tecidas ainda que numa visão parcial, num campo fecundo para maiores aprofundamentos. A discussão sobre o tempo pode ganhar um maior impulso, ao se ampliar o campo de estudo nas múltiplas linguagens que se podem abordar. Ao longo dos tempos, a problemática relacionada ao tempo na vida humana recebeu atenção especial em suas mais variadas expressões: mitológica, poética, religiosa,

histórica, filosófica, econômica, política, social, cultural, artística, musical, legislativa, entre tantas mais.

A literatura brasileira, uma dessas manifestações de linguagem, está repleta de exemplos e, com o intuito de não somente prestigiá-la, mas de, sobretudo, enriquecer o nosso estudo, destacamos o livro *A carteira de meu tio*, de Joaquim Manoel de Macedo⁷, ilustre escritor, um dos representantes do Romantismo brasileiro, itaboraiense nascido na primeira metade do século XIX. A obra, na verdade uma sátira política editada inicialmente no ano de 1855, desenvolve uma crítica às instituições no período do 2º Reinado. Muitas das questões abordadas, porém, dialogam com o período atual, tais como o descumprimento das leis, a corrupção, o comradismo e o clientelismo. Importa destacar do fragmento transcrito segundo o qual a regulação do tempo sobre a vida das pessoas está condicionada à sua posição hierárquica na sociedade:

Adormeci, pois, e dormia muito sossegado, e ainda estava o dia lá nas botas de Judas, quando fui obrigado a despertar aos gritos do compadre Paciência, e às marteladas que ele me dava na porta do quarto, como se quisesse arrombar.

- Que isso lá? ... _ bradei espantado!

- São horas de viajar;

- Ó compadre do diabo: não vê que ainda é noite fechada?

- As galinhas já desceram do poleiro, e o senhor, como homem da escola do Eu, deve regular todos os seus atos pelo que se passa no poleiro.

- Sim, mas eu me regulo pelo que fazem aqueles que estão no poleiro, e não pelo que praticam os que descem dele. Sou capaz de apostar que o amigo Constante ainda está no primeiro sono?

- O Marca-de-Judas é um representante da conciliação da barriga, e pode por [consequência] dormir até o *dia de juízo* sem o menor inconveniente para ele.

- E no dia de juízo?

- No dia de juízo há de lhe ser preciso acordar mais cedo que nós acordamos hoje, para atirar foguetes e girândolas aos novos santos da festa.

- Mas eu não acho razão plausível para nos pormos caminho a horas em que ainda não se vê a estrada;

- Compadre, o que me parece é que o senhor pertence a certa qualidade de gente que nunca acha luz bastante para ver o que lhe não faz conta. Dizem-me que há repartições públicas, por cujas portas entram e saem escândalos vergonhosos do tamanho da arca de Noé, sem que os seus primeiros chefes tenham jamais luz suficiente nos olhos para vê-los. Dizem-me que há autoridades policiais que têm o pobre povo em uma suspensão de garantias perpétua, sem que os presidentes de província e ministros de estado tenham olhos para ver esse estado de miséria civil, esse estado de mentira constitucional, em que existe atezada a população, para acudi-la uma vez ao menos com a bandeira da misericórdia. Dizem-me...

- Basta, compadre, basta! Tenho medo, que o seu *dizem* fique mais comprido do que os discursos do Marca-de-judas.

- Está bem, não irei adiante com o que me *dizem*; mas quero sempre concluir asseverando-lhe que quem mais sofre com todas essas cataratas do governo é por um lado o povo, que padece, e por outro lado o tesouro público, que paga as favas; e o que eu peço a Deus é que a paciência dure mais no coração do povo do que o dinheiro nos cofres do tesouro. (2001 p. 96-97).

⁷ Considerado um dos fundadores do romance no Brasil, a partir da obra *A moreninha*, no ano de 1844. É considerado um dos principais responsáveis pela criação do teatro no país.

Às mensagens metafóricas contidas nessa breve passagem subjaz uma intensa crítica à estratificação social. Pode-se observar que a elite não estava sujeita à mesma impiedade imposta ao povo. Digamos que a elite seja pertencente a uma “qualidade de gente” que pode usufruir de um “estilo” kairótico de viver. A “Constante” ausência de pressa da elite não representa nenhum “inconveniente”; ao contrário, enquanto a elite ainda está no “primeiro sono”, o povo, que padece ao ter a “suspensão de garantias perpétua”, precisa, sim, suspender o sono para trabalhar ainda “em noite fechada”. Enfim, os imperativos do tempo traduzidos no passar das horas não são marcados por um relógio compartilhado por todas as classes sociais.

Ao retomarmos o contexto escolar, urge atentarmos para a possibilidade de haver uma falta de sincronia entre o tempo dos estudantes e o tempo regulado pela escola. Vimos, até aqui, que a díade “ganhar tempo” e “gastar tempo” permeia historicamente a estrutura social, em que se inclui também o sistema de ensino. As práticas escolares precisam redefinir suas concepções de tempo, para que não deflagre o esvaziamento do seu sentido, o esvaziamento materializado dos estudantes, como aqui apontado por Cavaliere, (2007) e, sobretudo, o esvaziamento do sentido da vida experimentado pelos estudantes na instituição escolar. Mais que regular os eventuais contratempos que desviam os sentidos dos objetivos educacionais em curso, é preciso que esses objetivos sejam intermediados pelo tempo significativo dos estudantes, impedindo, desse modo, que sejam lançados num túnel do tempo que inviabilize o resgate da sua criatividade.

Por seu turno, as políticas públicas, ao preverem a Educação Integral, direcionam os seus esforços para que se ofereça a permanência prolongada do estudante. Essa extensão cronológica diária da vida escolar otimizaria o tempo de aprendizagem significativa, garantindo a “qualidade” e tendo por consequência a redução do índice de reprovação e a elevação do IDEB. Ao pensarmos que o prolongamento do turno escolar constitui uma das maiores bandeiras da Educação Integral, - só possível, do ponto de vista legal, se a jornada escolar for ampliada para, pelo menos, 7 horas diárias, como estabelece a LDB - resta-nos indagar que versão do tempo norteará as práticas pedagógicas empreendidas pelas escolas públicas brasileiras numa perspectiva de Educação Integral?

A exemplo da cirurgia oftalmológica que corrige a opacidade da visão afetada pela catarata, a efetivação da Educação Integral revela a necessidade de se ver com maior clareza o aspecto multifacetado do tempo: o tempo subjetivo, o tempo relativo, o tempo policrônico, o tempo kairótico. Só considerando essa multiplicidade de versões do tempo é que a rede pública, em se adotando a Educação Integral, poderá romper paradigmas e desenvolver o

olhar sensível que o tempo criativo exige. Desse modo, pretendemos alargar a nossa concepção de tempo, se quisermos, de fato, compreender o ser humano em toda a sua integralidade. Dessa forma, o âmbito escolar será realmente um território privilegiado, em que se vivenciam experiências que propiciem novas formas de aprender. Assim, ao se estabelecerem diálogos em contextos diversos e por sujeitos diversos, a construção de um currículo com vistas à formação integral poderá demonstrar a um maior número possível de alunos o sentido de se estar na escola há muito tempo perdido.

4 CURRÍCULO E AS POTENCIALIDADES PARA UMA FORMAÇÃO INTEGRAL

Creio que em educação sempre haverá mais necessidade de filosofia do que de ciência.

AnísioTeixeira

A questão curricular, de considerada complexidade, vem suscitando diferentes reflexões e discussões no cenário educacional brasileiro. São diferentes abordagens vinculadas a uma concepção de mundo e de sociedade que conferem parcialidade ao currículo já que implica um conjunto de atividades propositadamente desenvolvidas visando ao processo formativo dos educandos.

Mesmo considerando que o tema pode ser analisado sob várias óticas levando-se em conta as relações de poder que o envolvem, tecemos aqui breves reflexões que estão diretamente relacionadas à concepção contemporânea de Educação Integral.

Em recente entrevista, o atual ministro da educação, o filósofo Renato Janine, declarou que, cada vez mais, a educação tende a se adaptar à cultura do público a que se destina através de currículos flexíveis, devendo ser prazerosa e criativa. Na esteira desse pensamento, a concepção de Educação Integral que alicerça os moldes propostos pelo programa Mais Educação aposta numa rede de saberes que tem por finalidade apontar caminhos diversos através da articulação entre os saberes escolares e os saberes comunitários. A flexibilidade do currículo se baseia na ideia de que a cultura se torna condição para a educação, o que se pode conferir nas mais variadas realidades territoriais brasileiras. O paradigma estabelecido ganha um formato circular representado pela simbologia da Mandala. O caderno intitulado *Rede de saberes Mais Educação* (2009), que visa a “animar o debate e a construção de um paradigma contemporâneo de educação integral”, expressa a pertinência da simbologia encontrada desde os primórdios da humanidade em várias culturas representada pelo símbolo da Mandala como uma estratégia de articulação para o diálogo entre saberes:

[...] é o símbolo da totalidade (aparece em diversas culturas primitivas e modernas) e representa a integração entre o homem e a natureza. O psicanalista e estudioso de símbolos Carl Jung afirmou que a Mandala retrata as condições nas quais construímos nossa experiência humana, entre o interior (pensamento, sentimento, intuição e sensação) e o exterior (a natureza, o espaço e o cosmo) (BRASIL, 2009, p. 23).

Utiliza-se a Mandala como “ferramenta de auxílio à construção de estratégias pedagógicas para Educação Integral capaz de promover condições de troca entre saberes diferenciados”. (p. 23). Esses distintos saberes guardam entre si peculiaridades significativas e estão divididos em dois grandes grupos: os saberes originados pela produção acadêmica e os originados da relação direta com a vida. Este último é assim entendido:

[e]m relação direta com a vida estão os saberes que têm origem no fazer, que têm a experiência como grande fonte. Estes conhecimentos privilegiam qual o fim das coisas, respondem a necessidades humanas. Trata-se de conhecimentos processados de forma circular, que muitas vezes retornam para avançar. É também importante dizer que eles não estão organizados por áreas e suas fontes quase nunca estão em livros (BRASIL, 2009, p. 27).

Com essa declaração, podemos inferir que os saberes até então desprestigiados, notadamente os oriundos da classe popular, os que aqui chamamos de saberes comunitários, também conhecidos como de natureza informal, passariam a ocupar a mesma posição de destaque do que os saberes avalizados pela produção acadêmica. Assim são definidos os saberes comunitários:

[o]s saberes comunitários representam o universo cultural local, isto é, tudo aquilo que nossos alunos trazem para a escola, independentemente de suas condições sociais. Esses saberes são os veículos para a aprendizagem conceitual: queremos é que os alunos aprendam através das relações que possam ser construídas entre os saberes. Os alunos devem, portanto, ser estimulados a usar seus saberes e idéias a fim de formularem o saber escolar. (BRASIL, 2009, p. 37)

Esse paradigma está em consonância com os atuais investimentos educativos que procuram atender às demandas do mundo contemporâneo, pois, ao se pautarem em um novo conceito de aprendizagem, exigem cada vez mais uma multiplicidade de conhecimentos. Estes, por sua vez, passam a assumir um novo papel nos modelos de ensino que, ao subsidiarem novas práticas, abrem espaço para a inovação e a experimentação na construção do currículo. Destaca-se, portanto, a disposição para a mudança, condição *sine qua non* para que se ofereça uma educação, de fato, integral. Essa mudança no cenário educacional, forçosamente, exige a construção de um currículo em consonância com essa nova perspectiva. Como consequência natural desse processo, refletir-se-á sobre a relação entre o conhecimento *lato sensu* (acadêmico e informal) e o poder inerente às práticas educacionais.

Conforme destacado no referido caderno, os saberes comunitários foram situados em áreas específicas, alertando-se, contudo, para a possibilidade de ampliação e revisão dos raios de ação dessas áreas de acordo com cada contexto. As áreas destacadas foram: habitação,

corpo/vestuário, alimentação, brincadeiras, organização política, condições ambientais, mundo do trabalho, curas e rezas, expressões artísticas, narrativas locais e calendário local.

Retomando a questão da simbologia representada pela Mandala de Saberes já anteriormente mencionada, os elementos que estruturam os círculos da Mandala recebem um arranjo próprio aderindo a uma disposição própria. Ao centro, fica estabelecido o objetivo do Projeto de Educação Integral. No círculo seguinte, ficam situados os saberes comunitários selecionados. No próximo círculo, estão dispostos os sete macrocampos do Programa (Esporte e Lazer, Direitos Humanos, Arte e Cultura, Acompanhamento Pedagógico, Inclusão Digital, Saúde e Alimentação, Meio Ambiente). O círculo seguinte relaciona as áreas em que se situam os Ministérios que compõem o programa (Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Ministério da Educação, Ministério da Ciência e Tecnologia, Ministério do Meio Ambiente, Ministério do Esporte e Ministério da Cultura). Por fim, aparecem os saberes escolares divididos nas áreas de Ciências da Natureza e Matemáticas; Sociedade e Cidadania e Linguagens e Tecnologias.

Resta-nos questionar, porém, se, nas instituições escolares que adotam o programa Mais Educação, os saberes mantidos historicamente à margem começam a ganhar realmente relevância? Será que o Programa Mais Educação de fato, confere a esses saberes a devida importância no contexto escolar? Ou estaríamos diante de mais uma cisão entre o que prega o discurso e o que acontece na prática?

Um aspecto que merece reflexão é a inserção obrigatória da Orientação de estudos no macrocampo acompanhamento pedagógico do PME. Apesar de reconhecermos que houve um avanço ao se incluírem outras áreas de conhecimento tais como, história, ciências, geografia e línguas estrangeiras, além do letramento e da matemática, já compulsórias, questionamos em que se baseia essa obrigatoriedade. Temos a intenção de analisar o que enseja a obrigatoriedade dessas áreas, já que o discurso que norteia o programa sinaliza para legitimação dos outros saberes, que pressupõe outros sujeitos de conhecimento.

Acreditamos que ficamos mais próximos das respostas para essas questões, quando partimos daquilo que move o PME, isto é, partindo do seu objetivo central. Nesse sentido, ao analisarem as influências da avaliação na definição do currículo, os autores Jamerson Silva e Katharine Silva enfatizam esse aspecto no seu livro *Educação Integral no Brasil de hoje*:

[p]or outro lado, o motor para a criação e continuidade do Programa Mais Educação é a necessidade de superação dos resultados obtidos pelas escolas públicas no índice e Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Sendo assim, o que legitima a criação do Programa é a crença na possibilidade de melhoria dos resultados do desempenho em português e matemática das escolas públicas brasileiras. Esse

elemento foi o que norteou o Programa, desde a seleção dos primeiros municípios e escolas que seriam contemplados com a sua implantação até a avaliação da qualidade alcançada em função de seus resultados. (SILVA, J.; SILVA, K, 2012. p. 107)

Com base nas considerações acima, passamos a examinar o destaque atribuído aos saberes comunitários, já não se articulam ao objetivo principal do Programa, qual seja atingir maior desempenho nos saberes especificamente escolares. Recorrer ao símbolo de uma mandala para mostrar que “não existe uma relação assimétrica entre escola e comunidade” (p. 46) é confinar a proposta apenas ao âmbito do marketing, uma vez que a mandala funciona como um logotipo do programa. O que ocorre, na verdade, é que a estrutura oferecida pelo Programa Mais Educação acaba por fragilizar o reconhecimento dos saberes comunitários no contexto escolar. Basta observar como os detentores dos saberes comunitários são tratados pelo poder público. Nomeados como monitores são obrigados a assinar um termo de adesão que desobriga a escola a estabelecer vínculo empregatício. Os valores que recebem são chamados de ressarcimento, contudo, sabemos que a grande maioria tem nesse pagamento sua única fonte de renda. Inclusive, com o atraso na liberação da verba que já se estende por todo este ano de 2015 muitos dos monitores se encontram em uma situação ainda mais precária.

Mesmo reconhecendo um avanço na proposta que embasa o currículo na Educação Integral, quando se intenciona relacionar com o conteúdo escolar os saberes até então tidos como crendices, superstições, depreendemos contradições no programa. É importante que essas incongruências sejam analisadas e confrontadas à luz do discurso oficial. Nessa perspectiva, argumenta Alfredo Veiga Neto que, na contemporaneidade, o currículo ganha, cada vez mais, papel de destaque no processo de subjetivação:

[o currículo] funciona como um eficiente e sutil promotor de determinadas disposições ou esquemas mentais e corporais que se manifestam nos modos pelos quais entendemos o mundo, nos relacionamos com os outros e, talvez principalmente, compreendemos a nós mesmos. (VEIGA NETO, 2012, p. 07).

Ademais, no cotidiano escolar, tais disposições esbarram na avaliação de aprendizagem, que segue, predominantemente, critérios comparativos. Ao se adotar um modelo de avaliação idealizado pelas classes hegemônicas, acentua-se, conseqüentemente, o caráter discriminatório em relação às camadas menos favorecidas:

[d]ifícilmente se avalia alguma coisa ou alguém tomando por referência a sua própria história, seus próprios avanços ou retrocessos, suas próprias capacidades. O que sempre parece mais importante é cotejar essa alguma coisa ou esse alguém com as outras coisas ou outros alguém, de modo a ordená-los para, finalmente, dizer o

que ou quem é melhor, ou maior, ou mais importante, ou mais útil ou o “mais qualquer coisa”. (VEIGA NETO, 2012, p. 11).

Ao se pautarem suas atividades nos moldes da educação predominantemente formal, a escola perpetua seu caráter homogeneizante e excludente, de que são vítimas as camadas mais populares da sociedade. Os sujeitos historicamente mantidos à margem não têm seus saberes reconhecidos no currículo. Essa exclusão mantém a lógica neoliberal que não se preocupa com as necessidades coletivas ou individuais nos contextos diferenciados. Difunde-se, assim, a ideia de que os saberes “marginais”, uma vez considerados de menor importância, são vistos como impróprios para o ambiente escolar.

A articulação estabelecida entre o conhecimento e o poder existente na construção do currículo poderá ser enfrentada, na medida em que o currículo for compreendido como uma práxis resultante dos embates nos diferentes níveis: social, econômico, cultural, político e educacional. O modelo educacional vigente ainda privilegia os aspectos cognitivos em detrimento de tantos outros saberes que, desprovidos de reconhecimento, passam a se tornar fatores de resistência.

A escola mais voltada para uma formação integral do sujeito estaria atenta para o fato de que existem diversas formas de conhecimento passíveis de dialogarem entre si em contextos diversos e por sujeitos diversos. Os saberes disseminados criariam conexões múltiplas com elementos de outros campos do saber, de modo a desconstruir por completo as categorias hierarquizadas de saber, pois todos os saberes se comunicariam entre si estabelecendo redes interligadas de construção de conhecimento.

Nessa ótica, o termo “educação” estaria mais próximo do que etimologicamente significa educare: conduzir para fora, sugerindo experimentar o mundo. Como enfatizou Larrosa (2013) no seminário “Educação integral: crer e fazer”, “educar é estabelecer a relação entre a criança e o mundo; um espaço para o imprevisível”.

Ao se construir um currículo que estabeleça conexões entre as diversas áreas do conhecimento, admite-se encontrar nas múltiplas linguagens possibilidade para o desenvolvimento das potencialidades do educando. No Brasil, encontramos na reforma de Anísio Teixeira o impulso para a mudança da visão tradicional de currículo, tal como nos faz entender Moreira:

[n]ovas perspectivas em relação ao currículo eram evidentes na reorganização da instrução pública na Bahia, promovida por Anísio Teixeira. Pela primeira vez, disciplinas escolares foram consideradas instrumentos para o alcance de determinados fins, ao invés de fins em si mesmas, sendo-lhes atribuído o objetivo de

capacitar os indivíduos a viver em sociedade. Tal concepção implicou a ênfase não só no crescimento intelectual do aluno, mas também em seu desenvolvimento social, moral, emocional e físico [...]. Teixeira chamou assim a atenção para a importância de organizar o currículo escolar em harmonia com os interesses, as necessidades e os estágios de desenvolvimento das crianças baiana [...]. Currículo foi mesmo entendido como o intermediário entre a escola e a sociedade. (MOREIRA, 1990, p. 88).

Em sua trajetória, Anísio Teixeira se colocou a favor de uma escola gratuita, laica, pública e obrigatória. Embora não tenha usado o termo “educação integral”, como assinalado por Cavaliere (2009), ampliou as funções da escola e inseriu alguns dos pressupostos conhecidos hoje como próprios da educação de tempo integral. Clarice Nunes, ao tratar da trajetória do autor, reconhece que ele assumiu uma postura polêmica e alerta:

[a] reforma por ele conduzida 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. Retirou o problema da educação da tutela da Igreja e do governo federal. (NUNES, 2009, p. 25).

O posicionamento da autora deixa claro que a tendência à Educação Integral que ganha espaço na educação brasileira tem como origem as ideias de Anísio Teixeira. Ícone do pensamento educacional brasileiro, Teixeira desafiou paradigmas e mobilizou ações para a criação de uma nova escola, de novos sujeitos e, portanto, de uma nova sociedade.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Valendo-se o método qualitativo, a presente pesquisa teve por finalidade analisar se a expansão de atividades circunscritas nas escolas com proposta de Educação Integral estudadas são potencialmente promotoras de experiências, conforme o conceito de experiência específico desenvolvido por Dewey e Larrosa. O que se intencionou verificar foi a possibilidade de essas atividades atuarem como motrizes de aprendizagens que façam algum sentido para a vida dos estudantes.

Com esse propósito, inspiradas em Bernard Charlot (1992), que tem se dedicado a pesquisas sobre as relações entre o saber e os estudantes também no Brasil, adotamos como instrumentos de pesquisa uma adaptação dos inventários do saber construídos com o intuito de repensar o fracasso escolar entre estudantes da periferia parisiense, conforme nos explica o autor:

O inventário do saber é um instrumento que inventamos e fomos melhorando pouco a pouco. A ideia é fazer um inventário do saber, assim como se faz um checkup de saúde ou uma revisão de um automóvel. (CHARLOT, 1996, p. 51).

Para se elaborar um inventário do saber, uma vez que se demanda expressão escrita, supõe-se ser mais adequado aplicá-lo em estudantes de uma faixa etária mais avançada, que já consigam utilizar a língua escrita para se comunicar e expressar. Contudo, sentimo-nos encorajados a prosseguir nesse intento, mesmo elaborando-o a partir do relato escrito de estudantes a partir do 4º ano de escolaridade. Assim, utilizamos como justificativa para esse decréscimo no nível de escolaridade a ressalva feita por Charlot:

Usamos esse instrumento na escola secundária, mas também na escola elementar (com alguns resultados desde o fim da pré-escola e resultados bastante interessantes a partir da 3ª série do curso primário). (CHARLOT, 1996, p.51)

O inventário do saber, tal como elaborado por Charlot, enseja uma reflexão por parte dos estudantes acerca da escola e do saber. Esse instrumento vem sendo adaptado pelos pesquisadores de acordo com os objetos da pesquisa e o seu público alvo. O modelo sugerido pelo autor é o que segue: “Tenho.....anos. Aprendi coisas em casa, na cidade, na escola e em outros lugares. O que *pra* mim é importante em tudo isso? E agora, o que espero?” (CHARLOT, 1996). Assim Charlot tece considerações sobre a sua função:

Esse modelo obriga o aluno [a] fazer escolhas e o convida a explicitá-las. O inventário não nos diz, portanto, o que o jovem aprendeu, mas o que faz mais sentido [pra] ele naquilo que aprendeu. E isso é, precisamente, o que nos interessa, já que trabalhamos com a relação do aluno com a escola e com o saber. (CHARLOT, 1996)

No livro *Os jovens e o saber - perspectivas mundiais*, organizado por Charlot, usa-se como modelo experiência com jovens estudantes de escolas públicas em São Paulo, objeto de pesquisa desenvolvida pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) em parceria com o Instituto de Assessoria e Pesquisa em Linguagem (LITTERIS) no ano de 1997 e que se fundamentou nos pressupostos metodológicos de Charlot. Originalmente, os jovens que participavam de oficinas deveriam refletir sobre a seguinte proposição:

Imagine o que você sentiria[,] se um belo dia encontrasse na sua casa um ET sentado no sofá da sua sala. (...) A missão dele é levar para seu planeta de origem a experiência de vida dos terráqueos. Então, ele tem uma semana para aprender tudo sobre nós e sobre os conhecimentos que consideramos importantes para a vida. O que você acharia importante ensinar-lhe? Quem poderia ensinar? Onde ele poderia ir para aprender? Como ensiná-lo? Você poderia fazê-lo viver tudo o que quisesse e achasse que valeria a pena para ele aprender. (Cenpec e Litteris, 2001, p. 37).

Ao considerarmos que, ao fazer alusão a um ET, os estudantes de uma faixa etária inferior poderiam recorrer a saberes vinculados a “superpoderes”, adaptamos a proposição acima citada da seguinte forma:

“Imagine que você esteja diante de um (a) jovem com a mesma idade que a sua e que jamais teve contato com nossa cultura, pois sempre viveu no interior da floresta. Levando em consideração que este (a) jovem não conhece absolutamente nada sobre o nosso modo de vida e que ele (a) tivesse um tempo curto para aprender tudo sobre nós e sobre os conhecimentos que consideramos importantes para a vida, o que você acha importante ensinar-lhe? Quem poderia ensinar? Onde ele (a) poderia aprender? Como ensiná-lo (a)? Você poderia fazê-lo (a) viver tudo o que quisesse e achasse que valeria a pena aprender”.

Inserimos as respostas dos alunos nas categorias também previstas na pesquisa original: “aprendizagens ligadas à vida cotidiana”, “aprendizagens ligadas às atividades intelectuais e escolares”, “atividades ligadas às relações pessoais e afetivas”. Além dessas, optamos por acrescentar outra categoria devido à grande incidência desse fator nas respostas dos estudantes em uma das escolas pesquisadas. Tratou-se das atividades relacionadas ao consumo, incluída como uma quarta categoria.

Atendendo os objetivos da investigação proposta, o processo de análise das respostas foi subsidiado pela leitura prévia dos textos dos estudantes que favoreceu a identificação das principais atividades apontadas e das regularidades das suas respostas.

Os elementos de análise de cada escola foram organizados numa tabela preenchida com os seguintes itens: identificação, idade, ano de escolaridade, as quatro categorias supracitadas e uma coluna reservada para inserir as respostas sobre o local e sobre qual pessoa os estudantes consideram indicadas para transmitir os saberes.

As respostas dos estudantes que foram inseridas em cada categoria são exemplificadas a seguir:

1. Aprendizagens ligadas à vida cotidiana: fazer compra no mercado, mexer no celular, o jeito de se vestir e maquiar, trabalhar, não usar drogas, conhecer as ruas, ir ao shopping, não se meter em encrenca.

2. Aprendizagens ligadas às atividades intelectuais e escolares: ler, escrever, falar corretamente, estudar.

3. Atividades ligadas às relações pessoais e afetivas: arrumar um marido que lhe ame de verdade, fazer amigos legais, amizades novas.

4. Atividades relacionadas ao consumo: comprar: saias, blusas, sapatos, chinelo roupas, vestidos, óculos, cordão, roupas “estilosas”

As respostas inseridas nas primeira e segunda categoria acima descritas receberam a maior consideração pelos estudantes. A terceira categoria relacionada às relações pessoais e afetivas obteve menor incidência. As respostas relacionadas ao consumo foram predominantes na escola com a proposta de Educação Integral, de modo que optamos por inseri-la numa nova categoria. Na escola com PME a maior incidência das respostas foi relacionada à primeira categoria com a ênfase no registro sobre o cuidado ao uso de drogas.

Consideramos que o uso de tais instrumentos foi fundamental para que se atingissem os propósitos da pesquisa, ao colocarem como questão central o significado da frequência escolar e da aprendizagem para os estudantes das camadas menos favorecidas da população.

Assim, tomou-se como campo de observação as narrativas de alunos a partir do 4º ano do Ensino Fundamental de duas escolas públicas localizadas no município de Itaboraí. De um total de 18 participantes do inventário, 12 estudantes eram da escola com o PME e os seis da escola com proposta de Educação Integral. Nos textos em questão, os autores – os alunos, além de narrarem suas experiências escolares, registravam sua impressão sobre o processo de escolarização do qual são sujeitos, procurando lhe atribuir sentido.

Por meio de entrevistas semidirigidas, procuramos subsidiar as narrativas dos inventários do saber, visando a analisar as histórias escolares relatadas pelos alunos. Em cada escola seis estudantes participaram das entrevistas. Segundo Charlot, (1992) esses relatos são estruturados através de processos que os tornam inteligíveis, pensáveis, comparáveis, não se constituindo, portanto, numa permanente improvisação da singularidade, o que condenaria o pesquisador a simplesmente narrá-las, sem jamais poder pensá-las.

O material das entrevistas (APÊNDICE A) que subsidiaram a interpretação dos elementos de análise foi constituído por registros em áudio a partir dos encontros individuais com os estudantes. A sistematização dos resultados foi facultada pelo processo de observação dos estudantes no curso de sua rotina escolar e a partir das entrevistas estendidas aos diretores, coordenadores, professores, monitores, educadores sociais e funcionários das escolas.

Os sujeitos da pesquisa, estudantes do Ensino Fundamental de escolas públicas, participaram de forma voluntária dos instrumentos usados. Assim, cabe ressaltar que, como facultou-se aos alunos escolher o instrumento que lhes aprofundasse (inventário, entrevista e questionário socioeconômico) não foi possível garantir uma participação equitativa entre os instrumentos oferecidos.

Pauta constante do mandato do atual prefeito de Itaboraí, a educação integral, finalmente estava prestes a ser implantada através de um plano piloto. Foi a implementação dessa escola experimental, por assim dizer, a ser inaugurada em março de 2014 no loteamento Grande Rio em Itambi, que serviu de campo de observação para a nossa pesquisa.

O nosso campo de observação reuniu alunos de duas escolas públicas do município de Itaboraí. A primeira oferece todos os anos do Ensino Fundamental e aderiu ao Programa Mais Educação no ano de 2009. A segunda escola, já mencionada, tem a proposta de inaugurar no município a primeira escola de Educação Integral. Esta última oferece educação infantil e os anos iniciais do Ensino fundamental. Os textos que foram recolhidos para a presente pesquisa foram compostos por alunos a partir do 4º ano de escolaridade.

Por fim, optou-se também pelo questionário socioeconômico como instrumento da pesquisa, destinado a 15 estudantes da escola com o PME e seis da escola com proposta de Educação Integral o que nos possibilitou compor o perfil dos estudantes, ao estabelecer os indicadores das suas situações social, econômica e educacional.

6 MUNICÍPIO DE ITABORAÍ: DOS LARANJAIS AO POLO PETROQUÍMICO

O município de Itaboraí, que permaneceu por um extenso período, por assim dizer, no anonimato, teve recentemente acesso à modernidade nos mais diferentes níveis, contrastando com seu histórico predominante de zona rural. Outrora conhecida como a “Terra da Laranja”, a cidade de Itaboraí chegou a atingir com eficiência a cadeia cítrica ocupando o 2º lugar na produção da fruta em todo o país.

Destaque semelhante emerge de nossa memória às frequentes excursões ao Porto das Caixas, um dos distritos do município, que recebia migrantes das mais variadas regiões. Apregoava-se que, no santuário de Nossa Senhora da Conceição, a imagem de cristo crucificado teria vertido sangue e seria milagroso. Um sem número de fiéis se lançava em peregrinações em busca de alívio para suas dores e o fortalecimento da sua fé.

Recentemente, observamos movimento semelhante ao que ocorrera por conta do “milagre” do ano de 1968. Esse novo movimento fez Itaboraí sair novamente do anonimato típico do lugarejo pobre, com infraestrutura precária e poucos recursos e expectativas. Dessa vez, porém, essa afluência não era mais composta de devotos em busca de leniente para as suas mazelas. Os fiéis agora foram substituídos por desempregados que migraram para o município em busca de mais um milagre: o da prosperidade. Contudo, o sangue derramado que despertou tamanha comoção nos itaboraienses mudou de cor, de consistência e de valor. O sangue que teria vertido graças a um milagre foi substituído pelo petróleo. Trata-se de um novo santuário: o Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro.

Figura 4 - Visão Panorâmica do COMPERJ



Fonte: Disponível em: <www.petrobras.com.br>

A partir desse milagre de cunho não mais religioso, porém econômico, muitos moradores da então pacata cidade de Itaboraí passaram a crer que seriam contemplados com o conforto e o desenvolvimento típicos de uma cidade rica. Aliás, há quem diga que o COMPERJ seria um divisor de águas na economia da cidade. Tornou-se uníssono o discurso que apontava o empreendimento como o motor da melhoria na qualidade de vida dos municípios. Como ocorrera no distrito de Porto das Caixas, pessoas ilustres passaram a visitar a cidade e atestá-la como merecedora de maior atenção. Uma das falas do então presidente Lula, por ocasião de uma das suas visitas ao polo petroquímico, ilustra o aspecto que aqui pretendemos ressaltar:

Com este [polo] petroquímico, o município terá mais empregos, os empregos geram compras e consumo, os empregos geram renda, vai atrair investimentos para a região, vai ter mais escolas, vai ter mais gente capacitada, vai ter mais luz e água, vai ter mais coleta e tratamento de esgoto, vai ter mais estradas. Todo mundo sabe que vai melhorar. (Luiz Inacio da Silva, 2010).

A partir dessas considerações, parece oportuno destacar que o “mais” imbuído no referido discurso como representativo das tantas vertentes do desenvolvimento, pudesse no âmbito do contexto educacional, ser também promissor. Desse modo a Educação Integral proposta pela atual gestão viria a ser implementada em ampla escala e não se restringiria ao Programa Mais Educação, que assume a posição central na grande maioria dos municípios do estado do Rio de Janeiro, como uma proposta indutora de Educação Integral.

No site oficial do COMPERJ, havia uma nota informando que uma das escolas do município acabara de ganhar novas instalações com salas, quadra poliesportiva e vestiários, além de reformas nas áreas externas. Segundo o informe, a obra era resultado de investimentos da Petrobras na rede pública de ensino do município. Diferentemente do que se alegou, contudo, a reforma não fazia parte de um projeto de desenvolvimento propriamente, mas de reparação. Isso porque a verdadeira intenção era transferir 50 alunos de outra escola prestes a ser desativada para ceder o terreno por onde circulariam veículos de grande porte para atender às obras do COMPERJ.

É um desafio pensar nessas estratégias de marketing político, aliás típicas para justificar obras vultosas que encerram a ideia de progresso e desenvolvimento. Como moradores do município, constatamos os efeitos visíveis desse empreendimento na rotina da cidade. O início das obras do polo petroquímico promoveu mudanças significativas e incontestáveis, como a circulação maior de pessoas e veículos. O discurso do governo federal anunciava o sucesso ainda mais incontestável do fenômeno COMPERJ.

Em consequência, vimos crescer o número de cursos profissionalizantes como uma tentativa de preparar os nossos jovens para assumir um posto no empreendimento. Na contramão, o início das operações do COMPERJ teve adiamentos sucessivos. A obra sofreu muitos atrasos e estabelecia prazos que não conseguia cumprir.

Paralelamente, a inauguração da primeira escola integral do município também era adiada, fato que, a caminho do 2º bimestre do ano de 2015, ainda não se efetivou de maneira plena. Os motivos vão desde os atrasos nas obras, passando por incidentes inesperados como a queda do poste que deixou, por um longo período, a escola com fornecimento parcial de energia elétrica até chegar a intempéries da natureza (devido à queda de um raio sobre uma unidade escolar próxima, a nova precisou abrigar também os alunos da atingida).

É inegável que essa empreitada representa particularmente um desafio para o município. No entanto, ao que tudo indica, o pontapé inicial já foi dado sem expectativa de retrocesso.

Infelizmente o mesmo não se pode dizer em se tratando da economia do município. A população itaboraiense e todos aqueles “romeiros econômicos” vêm experimentando o gosto amargo do retrocesso causado pelos escândalos do COMPERJ. Atrasos de salários, demissão em massa de trabalhadores e investimentos em negócios infrutíferos são alguns componentes desse indesejável cardápio. O freio brusco nos sonhos provocou passeatas dos trabalhadores que foram demitidos sem receberem seus direitos trabalhistas. Uma delas chegou a parar a Ponte Rio-Niterói por duas horas, conforme foi amplamente noticiado.

Sem usufruir dos benefícios que o COMPERJ supostamente traria, os itaboraienses começaram a sentir os efeitos negativos de uma frustrada promessa de progresso, tais como mendigos pela cidade (migrantes desempregados que não podem retornar pro local de origem) e ondas de assaltos e de violência urbana.

A implementação da Educação Integral na rede pública do município de Itaboraí, como já mencionado, também foi afetada por muitos contratempos. Segundo a atual secretária municipal de educação, embora seja uma das mais importantes bandeiras do governo itaboraiense, a Educação Integral ainda não foi plenamente efetivada, mesmo com todo o esforço e o comprometimento de uma equipe realmente engajada.

De acordo com dados relativos ao ano de 2013 disponibilizados pelo MEC, observou-se que o número de matrículas na Educação Integral no município de Itaboraí pelo Programa Mais Educação teve uma maior incidência nos anos iniciais, reduzindo significativamente nos anos finais de escolaridade. O número de matrículas na Educação Integral, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, correspondeu a 11,97% do total de matrículas efetuadas, enquanto

que, nos anos finais, houve redução mais expressiva, correspondendo a 5,80% do total de matrículas.

É importante atentar para o que representam esses números, ao se identificarem os sujeitos situados nesse grupo de escolarização: pré-adolescentes e adolescentes, faixa etária em que os efeitos da vulnerabilidade são mais contundentes. Por outro lado, o programa, ao promover uma nova configuração nas práticas escolares, com atividades diferenciadas e tempo ampliado, deveria se tornar mais atrativo para esse grupo. De qualquer forma, essa tendência não é um caso isolado, ocorrido apenas no município de Itaboraí. Provavelmente, a inclusão, a partir de 2013, de atividades específicas para jovens de 15 a 17 anos, mas que ainda estejam no ensino fundamental, deva-se a esse fato. Desse modo, poderíamos interpretar essa proposta como uma tentativa em cadeia de conter a evasão escolar.

Tabela 2 - Dados do censo escolar de Itaboraí

Dados preliminares do censo escolar de Itaboraí – 2013				
Escolas	Anos Iniciais		Anos Finais	
	Total	Integral	Total	Integral
Municipal Urbana	8392	11,97%	6572	5,80%
Municipal Rural	6393	5,40%	2535	3,60%
Total	14785	1352	9110	478

Fonte: Inep. Tabela elaborada pela autora a partir dos dados do censo escolar

De um universo de 86 escolas, 61 da rede municipal de Itaboraí fizeram adesão ao programa. Visando a observar de perto essa realidade, elegemos uma escola, localizada na periferia do município, que aderiu no ano de 2009 ao Programa Mais Educação. Segundo os últimos dados disponíveis, o Índice do Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do município que vinha, desde o ano de 2007, superando a meta estabelecida, teve uma queda no ano de 2013. O IDEB alcançou 4,5, enquanto que a meta projetada foi de 4,7. Inclusive, no ano em referência, o resultado abaixo da meta projetada foi tanto para os anos iniciais do ensino fundamental como para os anos finais, o que não ocorrera nos anos anteriores. No caso específico dos anos finais, o índice correspondente ficou abaixo da meta nos anos de 2011 e 2013.

É importante frisar que a nossa referência a esses resultados se deve especificamente ao fato de o IDEB ser referenciado na atualidade como indicador de qualidade e no caso específico do Programa Mais Educação ser considerado esse índice para a adesão pelas

escolas do programa. Nesse contexto, consideramos oportuno ressaltar que, apesar de essas avaliações sinalizarem a deficiência na aprendizagem oferecida pelas escolas públicas e ter no baixo IDEB a justificativa para adesão ao PME, não é prevista a avaliação para o Programa Mais Educação. Esse sentido contraditório é destacado:

Em relação à Educação (em tempo) Integral, o que se observa é uma utilização das atividades do contraturno, visando à melhoria dos indicadores do IDEB. Uma vez que o IDEB último não possui instrumental adequado para uma avaliação mais ampla do processo ensino/aprendizagem nas suas múltiplas dimensões, a Educação (em tempo) Integral não é avaliada, restando às ações e programas que compõe a jornada ampliada uma função de entretenimento, contenção ou numa relação de subordinação às metas do IDEB. Portanto, além de reforçar a hipótese da prioridade da escola aos fins de Proteção, esta relação utilitária das atividades da jornada ampliada para melhoria do IDEB levanta mais uma hipótese de que a outra prioridade da agenda da Educação (em tempo) Integral é a formação aos moldes tradicionais sob a vigilância atenta do IDEB. (SILVA, J.; SILVA K. 2012, p. 41-42).

Com efeito, queremos enfatizar o caráter contraditório expresso pelo Programa Mais Educação, uma vez que, ao eleger o IDEB como critério para adesão, o programa não prevê a sua própria avaliação.

Com efeito, constatou-se a existência de um grupo ligado à Subsecretaria Municipal de Educação Integral e Projeto Estratégicos que tem trabalhado sistematicamente para a implementação da educação no município. Segundo o entendimento desse grupo, a Educação Integral no município já é uma realidade graças ao Programa Mais Educação e do horário ampliado de algumas unidades de Educação Infantil. Dentre as ações realizadas pelo setor, destacam-se a criação de um grupo de trabalho na Secretaria Municipal de Educação para aprofundamento e a implementação da Educação Integral.

Com o intuito de verificar o quantitativo de alunos participantes em determinadas atividades oferecidas pelo PME, construímos uma tabela conforme o plano consolidado pelo município durante o ano de 2013. Assim, podemos observar que, no macrocampo Cultura, Artes e Educação Patrimonial, a capoeira, juntamente com a atividade de Recreação e Lazer pertencente ao macrocampo Esporte e Lazer, atingiu o maior número de adesão por parte de escolas municipais de Itaboraí incluídas no Programa Mais Educação. Esse levantamento nos ajuda a compreender o que enseja a escolha por determinada atividade em detrimento de outra no Programa Mais Educação. A partir dele, teremos condições de verificar se as atividades que tiveram maior adesão estão ligadas à demanda e aos interesses dos estudantes.

Tabela – 3 Atividades do Programa Mais Educação - Itaboraí

ATIVIDADES DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO – ESCOLAS MUNICIPAIS DE ITABORAÍ (2013)			
ATIVIDADES	ESCOLA	ATIVIDADES	ESCOLA
Capoeira	34	Promoção da saúde e Prevenção de doenças e agravos da saúde	2
Recreação e lazer/Brinquedoteca	34	Ginástica Rítmica	2
*Campos do conhecimento	35	Artesanato popular	2
Canteiros Sustentáveis	28	Desenho	2
* Orientação de estudos e leitura	24	Música	1
Esporte na escola	23	Teatro	1
Educação em Direitos Humanos	19	Futebol	1
Taekwondo	13	Banda	1
Danças	8	Jornal Escolar	1
Tecnologia Educacional	6	Cine clube	1
Percussão	5	*Matemática	1
Judô	4	Grafite	1
Iniciação científica	3	História em Quadrinhos	1
Iniciação Musical de Instrumentos de Corda	3	Futsal	1
Conservação do solo e composteira: canteiros sustentáveis ou jardinagem escolar.	3	*Língua Portuguesa. Ênfase em leitura e produção	1

Legenda: *Obrigatórias

Fonte: MEC-SIMEC – Tabela elaborada pela autora de acordo com o Plano de Atendimento Geral Consolidado - 2013

Retomando o planejamento desenvolvido pela Subsecretaria Municipal de Educação Integral e Projetos Estratégicos, procuraremos destacar, dentre as ações realizadas pelo setor, aquelas que contribuíram para o aprofundamento e a implementação da Educação Integral no município. Assim, foram designadas atribuições específicas para cada um dos dez grupos de trabalho: 1) mapeamento das escolas do campo que comportam jornada de horário ampliado; 2) análise do Programa Mais Educação na área urbana; 3) levantamento das obras de reforma e ampliação de escolas a médio prazo; 4) Escola Nova; 5) Escola Verde; 6) escolas rurais; 7) CIEPs municipalizados; 8) Educação Infantil; 9) EJA e Vida em Movimento; 10) Espaço de Atendimento ao Desenvolvimento Integral (EADI).

Nas reuniões realizadas pelos grupos de trabalho, várias ações foram propostas para garantir a efetivação do projeto, dentre as quais podemos citar análise da legislação da Educação Integral, escolha da direção, carga horária dos alunos, o currículo, pagamento dos educadores sociais, edital de seleção interna para a ocupação dos cargos de professor, carga

horária para garantir a efetivação da implementação da Educação Integral e o número de matrículas.

Uma das ações que se destacaram foi a visita à rede municipal de ensino de Palmas, capital do estado do Tocantins feita pelo grupo de trabalho da Secretária de Educação. O trabalho de Educação Integral realizado naquela capital tem servido como referência e fonte de inspiração. O grupo visitou a Secretaria Municipal de Educação e quatro unidades escolares: uma escola padrão de Educação Integral, uma escola adaptada para a Educação Integral, um centro municipal de Educação Infantil em tempo integral e um centro de educação para jovens e adultos, além de uma unidade escolar em construção. Por ocasião dessa visita, a Secretaria de Educação de Palmas enviou a documentação referente à Educação Integral aos técnicos do município de Itaboraí.

Foi delineada uma primeira versão das matrizes curriculares. Nessa proposta, a parte diversificada era composta por: estudos monitorados, libras, jogos de tabuleiro, ensino religioso, teatro, musicalização, atividades rítmicas, balé, lutas, capoeira, língua inglesa, filosofia, banda, artes visuais, coral, jogos de quadra, *street dance*, distribuídos pelos anos de escolaridade. No edital de seleção interna para a atuação de docentes na escola, o processo seletivo foi constituído por três etapas: análise de currículo, produção de redação e entrevista. O número de candidatos foi muito reduzido e o número de aprovados se limitou a apenas um no primeiro processo de seleção. A seleção externa para educadores sociais pretendeu ocupar as seguintes vagas: teatro, banda, coral, balé, jogos de tabuleiro, libras, musicalização e atividades rítmicas para a Educação Infantil, lutas, violão, capoeira, artes visuais, jogos de quadra, *street dance* e dança. Com uma carga horária semanal de 20 horas, o salário constante do edital para os educadores sociais era de R\$800,00.

Foram efetivadas as principais medidas para o início do ano letivo na unidade escolar, mas, em razão dos sucessivos atrasos nas obras realizadas com recursos da prefeitura, a SEMEC entendeu que não poderia mais adiar o início das aulas. Após a escola ser instalada num espaço alternativo, uma igreja local, as aulas finalmente iniciaram, entre o desejável e o possível, em horário parcial.

Quando finalmente fizeram a mudança para o prédio novo, as condições de infraestrutura impediram que as aulas ocorressem em jornada escolar ampliada. Sucessivos prazos foram adiados e o que temos no momento presente é ainda a promessa de regularização da situação devido aos fatores externos mencionados.

Sem querer apontar as forças que impedem a efetivação do funcionamento pleno da escola de Educação Integral que atenderia a comunidade reconhecida como a mais carente do

município, compreendemos que, por mais que tenha sido adiada a inauguração da escola na proposta integral de jornada ampliada, todo o empenho de uma equipe da secretaria e dos funcionários da escola para superar esses entraves não são infrutíferos. São consistentes os objetivos alcançados: escola com um espaço físico atraente e amplo, uma equipe de funcionários preparada, suporte estratégico e pedagógico por parte da equipe da Secretaria de Educação, contratação de educadores sociais em atividades diferenciadas. Em que pese todos esses objetivos, atribuímos o de maior importância ao empenho dos próprios alunos e dos seus familiares. Sem poder permanecerem na escola para fazerem as refeições devido aos problemas infraestruturais que ainda persistem, os alunos deslocam-se para as suas casas, fazem a refeição e retornam à escola para realizarem as atividades promovidas no contraturno pelos educadores sociais. E é essa a mensagem que queremos enfatizar: em tempos em que o aluno é visto como desinteressado, com baixo empenho e esforço quase nulo para a realização das propostas escolares, o que temos aqui contradiz essa argumentação tão corrente no contexto escolar. O retorno espontâneo do aluno à escola não é um “milagre” operado pela rede municipal de ensino do município. O retorno espontâneo do aluno à escola nada mais é do que seu desejo de ter assegurado o direito de poder usufruir daquilo que realmente faz sentido para a sua vida.

6.1 Escola com o Programa Mais Educação

*“É melhor ser amado do que temido”
provérbio africano*

Em meados de outubro de 2013, participamos de uma reunião promovida pela equipe da Subsecretaria Municipal de Educação Integral e Projetos Estratégicos no salão paroquial da igreja de Itaboraí. Amplo o suficiente para acomodar os diretores e os coordenadores do Programa Mais Educação das escolas do município, o espaço foi a melhor opção para a realização do evento.

O provérbio em epígrafe foi usado pela representante da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) para abrir o encontro. A emissária oficial, então, complementou dizendo que, na educação, devemos não só ser amados, mas, sobretudo, amar aos outros. A lógica que embasou essa ideia foi a de reciprocidade: ao infligirmos ao outro

algo de ruim, estaremos, na realidade, fazendo mal para nós mesmos. Ao nos valermos do livre arbítrio, porém, estaremos aptos a conduzir a nossa vida para onde desejarmos.

Essas considerações chamaram a nossa atenção por terem sido feitas por uma representante da secretaria, que, na hierarquia organizacional, ocupa a posição de liderança. Perante os demais presentes à reunião, na condição de representante oficial, a enviada pela secretaria de educação assumia ali um compromisso com a comunidade local. A mensagem veiculada pela frase, guardadas as suas peculiaridades e o contexto em que foi escrita, contrariava a máxima de autoria de Nicolau Maquiavel⁸ que nos serviu de norte para a escolha da escola a ser pesquisada.

A reunião teve por objetivo coletar mais informações e dirimir dúvidas sobre a estrutura organizacional, processual e operacional da Educação Integral no município, tendo como ponto de partida a apresentação do Manual de Educação Integral do ano de 2013. Entretanto, no decorrer da pauta que tratava sobre a monitoria, tivemos a oportunidade de conhecer a respeito de certo monitor, a quem o grupo destacou e deu o devido reconhecimento. Tratava-se de um rapaz que atuava desde o ano de 2009 na atividade de hip hop pelo Programa Mais Educação nas escolas da rede municipal de Itaboraí. O entusiasmo com que o grupo se referiu ao trabalho desse monitor levou-nos a crer que a atuação daquele indivíduo certamente foi motivada por e estava imbuída do amor referido na abertura da reunião. Por se tratar de uma atividade que costuma despertar grande interesse nos alunos, a atuação bem-sucedida daquele monitor fez com que escolhêssemos a escola em que atuava como o nosso objeto de pesquisa.

A escola em questão está localizada em Manilha, 7º distrito de Itaboraí, atendendo aos anos iniciais e aos anos finais do Ensino Fundamental, totalizando 647 alunos e 101 funcionários. A equipe diretiva é constituída por uma diretora-geral, duas diretoras adjuntas, duas coordenadoras pedagógicas, duas orientadoras educacionais, uma secretária e uma coordenadora integral. Conta com um amplo e bem cuidado espaço que passou por reformas de ampliação inauguradas em 2005, ano em que foi construído um prédio de dois andares e uma quadra poliesportiva com vestiário. Oferece ainda acessibilidade a portadores de deficiência, laboratório de informática, sala de leitura e sala de recursos. Os equipamentos atendem perfeitamente bem às necessidades da escola, oferecendo à sua comunidade aparelhos de DVD, impressora, copiadora, retroprojeto e aparelhos de televisão.

⁸ A máxima “é melhor ser temido do que amado” foi escrita pelo escritor italiano Nicolau Maquiavel e publicada no ano de 1532 no livro *O príncipe* que pode suscitar polêmica e má interpretação ao serem desconsiderados o contexto e o objetivo da obra.

A escola aderiu ao Programa Mais Educação no ano de 2009. Em 2013, ano em que realizamos a primeira visita àquela unidade escolar, contrariando a determinação do governo federal, as atividades foram ampliadas. Assim, o número máximo de seis atividades firmado no ano anterior deveria ser reduzido, podendo chegar até quatro, caso não fosse feita a opção pela atividade de Esportes. Em caso de se incluir Esportes, por conseguinte, o total de atividades subiria para cinco.

Diante da nova exigência, a ampliação das atividades na escola só foi possível graças à integração do PME a mais um novo projeto. Assim, além do PME e da Escola e Comunidade, existe o Projeto Mais Cultura, que, ao submeter o seu Plano de Atividade Cultural à avaliação foi selecionada dentre os cinco mil projetos de escolas públicas inscritas no Sistema de Monitoramento e Controle do Ministério de Educação (Simec) para ser desenvolvido no ano de 2014.

Com essa estratégia, os alunos participantes do Programa Mais Educação passaram a contar também com oficinas de hip hop, teatro, direitos humanos e basquete que estavam previstas para serem desenvolvidas pelo Projeto Mais Cultura. Conforme relato da coordenadora, o quantitativo de quatro atividades é insuficiente tanto para organização do PME, que tem na escola cinco turmas, como também torna-se cansativo para os estudantes por se tornar monótono.

Contando com um voluntariado composto por universitários ou profissionais já devidamente habilitados para o exercício nas atividades que atuam, a escola é a única na rede que fez opção pela atividade de História em Quadrinhos no PME. De acordo com a coordenadora integral, a escolha não foi aleatória. Apreciada pelos alunos e constituindo a possibilidade de incentivar a produção textual, a atividade de História em Quadrinhos foi sugerida pela Direção-Geral da escola. Na compreensão da coordenadora, seria “juntar o útil ao agradável”, ou seja, aliar-se-ia o desenho, que os estudantes gostam de realizar, com a produção textual a que os alunos costumam oferecer resistência.

Observamos um acentuado comprometimento e uma atuação envolvente e dinâmica por parte da coordenadora integral no desenvolvimento das atividades que envolvem o PME na escola. Atualmente, apesar de coordenar três programas – PME, Escola e Comunidade e Mais Cultura – sua identificação maior com o PME é visível. Talvez isso se deva ao fato de que a implantação do PME na escola foi planejada coletivamente com o objetivo de “ampliar o tempo, transmitindo valores e construir laços priorizando a educação para a cidadania”. Professora da rede de Itaboraí há 11 anos, a coordenadora integral participou, inclusive, de uma comunicação oral no 12º Simpósio de Educação de Itaboraí no ano de 2014, quando

abordou o tema “Escola sem muros: a real importância da relação escola-comunidade como base para uma educação integral de qualidade”. Seguindo essa perspectiva, a profissional menciona o que deve ser priorizado e enfatiza que as escolhas pelas atividades do PME devem atender para o contexto no qual serão inseridas.

Usou como exemplo uma determinada escola que fez adesão ao hip hop, mas que, devido ao perfil mais reservado da clientela, não chegou a dar certo. Outro caso citado foi a capoeira, atividade que alcançou o maior número de adesão pelas escolas de Itaboraí. Entretanto, numa determinada escola, que atendia a uma comunidade composta majoritariamente de evangélicos, as mães se uniram e exigiram que fosse abolida essa atividade. Contudo, na escola pesquisada depois de um trabalho de conscientização com os pais, informando a origem histórica da capoeira, a visão preconceituosa foi desfeita.

Através do plano consolidado geral das escolas do município, tivemos acesso às atividades escolhidas a partir do ano em que a escola aderiu ao PME, como discriminados na tabela abaixo.

Tabela 4 – Plano de Atendimento Consolidado - PME

ANO	ATIVIDADES	Nº DE ALUNOS	TOTAL DE REPASSE
2009	1. Rádio escolar 2. Recreação e Lazer 3. Voleibol 4. Horta escolar 5. Judô 6. Danças 7. Desenho 8. Basquete. 9. Acompanhamento Pedagógico (Letramento) 10. Acompanhamento Pedagógico (Matemática)	3º ano: 10 4º ano: 15 5º ano: 15 6º ano: 30 7º ano: 10 8º ano: 10 9º ano: 10 Total: 100	R\$ 19.439,10
2010	1. Danças 2. Rádio escolar 3. Recreação/Lazer	5º ano: 20 6º ano: 20 7º ano: 20	

	4. Judô 5. Acompanhamento Pedagógico (Letramento) 6. Acompanhamento Pedagógico (Matemática)	8º ano: 20 9º ano: 20 Total: 100	R\$ 13.275,10
2011	1. Xadrez tradicional 2. Informática e tecnologia 3. Recreação/Lazer 4. Judô 5. Capoeira 6. Acompanhamento Pedagógico (Ciências)	5º ano: 20 6º ano: 20 7º ano: 20 8º ano: 20 9º ano: 20 Total: 100	R\$18.075,50
2012	1. Laboratórios. Feiras e Projetos Científicos 2. Prevenção e Promoção de Saúde 3. Jornal Escolar 4. Acompanhamento Pedagógico (Matemática) 5. Acompanhamento Pedagógico(Letramento)	1º ano: 15 2º ano: 15 3º ano: 10 4º ano: 10 5º ano: 10 6º ano: 10 7º ano: 10 8º ano: 10 9º ano: 10 Total: 100	R\$ 14.908,00
2013	1. Grafite 2. Capoeira 3. História em Quadrinhos 4. Esporte na Escola 5. Orientação de Estudos Leitura	2º ano: 20 3º ano: 20 4º ano: 20 5º ano: 20 6º ano: 20 7º ano: 05 8º ano: 05 9º ano: 05 Total: 115	R\$ 15.300,00

Fonte: A autora. De acordo com os dados fornecidos pela SEMEC.

Ao lançarmos um breve olhar nos dados contidos na tabela, salientamos a involução do PME referente ao número máximo de atividades permitidas em cada ano. A implementação do PME na escola contou com um número de 10 atividades no ano de 2009. Em relação ao ano de 2013, observa-se expressivo decréscimo no número de atividades a serem desenvolvidas. Cabe destacar que a escola ao selecionar o número máximo de atividades permitidas a cada ano, só não sofreu uma redução ainda maior no número de atividades no último ano observado, porque a escola optou pela atividade Esporte na Escola, critério estabelecido para atingir o máximo de cinco atividades. A ausência do aperfeiçoamento do programa fica mais evidente quando a redução do número de atividades não é proporcional a redução do número de estudantes.

Podemos constatar que durante os cinco anos consecutivos do PME, a escola não optou por diversificar as atividades a cada ano, contudo, aquelas inseridas no macrocampo Comunicação e uso de Mídias obteve regularidade ao longo dos anos: rádio escolar, informática e tecnologia, jornal escolar e história em quadrinhos.

A redução do número de estudantes dos 7º, 8º e 9º anos também é sugestiva, evidenciando a baixa procura pelo PME nesta etapa de escolarização. Com efeito, a recomendação contida no *Manual Operacional do Programa* de inscrever preferencialmente “estudantes da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), onde existe um alto índice de abandono após a conclusão”, (p, 19) merece uma reavaliação.

Observando-se o desenvolvimento de projetos bimestrais, detecta-se que o Projeto Político Pedagógico (PPP) contempla o PME. No ano de 2014, os alunos do PME desenvolveram os seguintes projetos: “África no Brasil ou Brasil na África? União de culturas formando uma nação” e “Itaboraí: resgatando o passado, construindo o presente”. Em ambos os projetos, a participação dos alunos foi ativa e culminou com a exposição dos trabalhos pela escola.

Como já informado, em se tratando do PME, o IDEB atingido pela unidade escolar é, como estabelecido em lei, pré-requisito para a adesão ao programa. Assim diz o manual operacional do programa:

Escolas estaduais, municipais e/ou distritais que foram contempladas com o PDE/Escola e que possuam o IDEB abaixo ou igual a 3,5 nos anos iniciais e/ou finais, IDEB anos iniciais < 4.6 e IDEB anos finais < 3.9, totalizando 23.833 novas escolas (MEC, 2013, p. 21).

De acordo com dados colhidos pelo INEP, o IDEB da escola vinha aumentando progressivamente, chegando a atingir, em 2011, o resultado de 4,9, superior, portanto, à meta

projetada de 4,4. Contudo, na última avaliação, esse índice sofreu uma queda, caindo para 4,1, inferior à meta projetada de 4,7. Diante disso, consideramos oportuno atentar para o IDEB da escola, por ser um dos critérios estabelecidos para a adesão ao programa. Entretanto, na atualidade, as unidades escolares urbanas já contempladas com o PME nos anos anteriores atendem os critérios estabelecidos para a adesão, ou seja, não levam em consideração os resultados do IDEB para dar continuidade ao programa na escola.

A escola estabelece uma boa relação com a comunidade e consegue romper a barreira formada por seus muros, identificada pela coordenadora integral durante a sua apresentação. A integração escola-comunidade só é possível graças à participação efetiva dos funcionários, que são moradores da região. O atraso na liberação da verba do PME recebeu críticas pelos próprios pais, que querem e precisam contar com o programa para manter os filhos em segurança. Mesmo sem a liberação da verba, contudo, o PME não chegou a ser interrompido totalmente na escola, graças à cooptação de voluntários integrais que atuam nas áreas de oficina de teatro, direitos humanos e letramento.

6.2 A implementação da Educação Integral: projeto piloto no município de Itaboraí

A educação integral nos conclama a ter um novo
olhar sobre a cidade, a mudar o olhar das carências
para o olhar das potencialidades

Macaé Evaristo

A escola que constituiu o projeto piloto de Educação Integral no município de Itaboraí iniciou o ano letivo de 2014 já no mês de abril e em um espaço alternativo. Contudo, os 200 dias letivos foram garantidos pela inclusão de sábados no calendário escolar. O espaço cedido por uma igreja da região foi o recurso usado para driblar o atraso das obras, que, conforme nos fora informado, estava em fase final de conclusão. A localidade em que a escola funcionará é um dos distritos mais carentes de Itaboraí.

Enfrentando toda sorte de adversidades, a comunidade de Itambi criou uma imensa expectativa perante a promessa de melhorias para a região. Não se tratava de um sonho “nas alturas”, como a construção de um aeroporto largamente noticiado pelo jornal local. Os

moradores de Itambi vislumbraram a possibilidade de melhoria concreta, palpável, e que tinha por alvo as crianças e os jovens do local.

Finalmente, assim como a promessa de uma educação de boa qualidade se concretizava no erguer das paredes do novo prédio da escola, a expectativa de urbanização se identificava na poeira sufocada pelo asfalto que pavimentava as principais vias do lugar. A reforma da praça, a reestruturação de alguns pontos de ônibus e a ornamentação paisagística eram sinais de que o progresso finalmente havia chegado e que o sofrido povo itambiense teria acesso a um mínimo de urbanidade.

Em nossa primeira visita à obra, tivemos uma boa ideia da dimensão do que estava sendo construído ali. Na realidade, tratava-se do prosseguimento de obras iniciadas no governo anterior, mas que, na atual gestão, teve a sua finalidade mudada para uma escola nos moldes da Educação Integral. O não cumprimento do cronograma das obras já tinha adiado a inauguração da escola por três vezes. Uma sucessão de novas datas passou a compor um calendário que não chegou a ser cumprido.

Para garantir que a escola cumprisse os dias letivos previstos em lei, a igreja local, denominada Evangelho de Cristo, cedeu o seu espaço. Dispondo de toda a infraestrutura necessária, o espaço gentilmente cedido pela igreja, além de acomodar com conforto os alunos que estudavam em jornada parcial, ainda contava com uma ampla quadra coberta, também utilizada para lazer.

Figura 5 – Espaço alternativo para o funcionamento da escola



Fonte: A autora.

A igreja disponibilizou quatro salas de aula que abrigaram oito turmas em dois turnos: 7h30m às 12h e 13h às 17h30m. A escola contava com o total de 110 alunos, distribuídos em

Pré II, Pré III e os anos que compõem o primeiro segmento do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Para atender à grande demanda pelo primeiro ano, foi necessário abrir duas turmas, enquanto que as do 4º e 5ª ano não chegaram a atingir o quantitativo mínimo de 30 alunos estabelecido pela resolução de matrícula. De acordo com a diretora-geral, esse afunilamento ocorria, pois, no ano seguinte, os alunos, ao serem aprovados para o 6º ano, precisam migrar para outra escola. Desse modo, os responsáveis pelos alunos do 5º ano de escolaridade optavam por já matricular os filhos em outra escola que oferecesse os anos finais dessa etapa escolar.

O ensino religioso largamente adotado no município de Itaboraí atualiza uma discussão já enfatizada desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação a respeito da laicidade no ensino. Estamos diante de um tema que consagra a polêmica e suscita muitas contradições sendo necessário um tempo-espço próprio para que se possa considerá-lo ainda que de forma alusiva. Contudo, diante da particularidade que se apresenta o processo de implementação da Educação Integral em Itaboraí, através do empréstimo do prédio de uma igreja para a sua inauguração e pelo ensino religioso ser adotado na grade curricular da Educação Integral, é imperioso a necessidade de uma referência, ainda que breve, tendo como base um dos objetivos elencados nesse estudo: identificar os sentidos que os estudantes atribuem ao espaço escolar a partir das experiências de Educação Integral.

Autorizado pela LDB no seu artigo 33 ao atribuir a realização facultativa da matrícula, sabemos que o município ao adotar o ensino religioso não está incorrendo em nenhum erro legal. Contudo, o mesmo artigo ao proibir “quaisquer formas de proselitismo”, não assegura meios legais para que essa norma seja efetivada. Diante disso, consideramos legítima a defesa da laicidade na instituição escolar, notadamente na Educação Integral, para que seja assegurado a todos o direito de cultivar ou não determinado credo. Além disso, o próprio paradigma sustentado pela Educação Integral atual ao valorizar os diferentes saberes e manifestações culturais acabam por legitimar essa ideia.

A justificativa frequentemente dada era de que as obras da unidade escolar estavam em fase de conclusão, reavivando-se, assim, as expectativas para a mudança. O novo prédio contaria com 12 salas de aula, sala de informática, dança, teatro, banheiros, cozinha, refeitório, quadra poliesportiva coberta e outras instalações. A capacidade prevista era para atender, em média, 600 alunos, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental.

As aulas na igreja prosseguiram em regime parcial, sem que se desenvolvessem, porém, as atividades diferenciadas, o que ocorreria apenas com a mudança para o espaço

definitivo. Para atender aos alunos que residiam mais afastados, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) disponibilizou temporariamente um ônibus.

Ainda nesse espaço alternativo, foi realizada uma reunião com os professores e os membros da direção (uma diretora geral e dois diretores adjuntos), em que se manifestou certa insatisfação por não terem sido incluídas, na parte diversificada do currículo dos 4º e 5º anos, as atividades de lutas. Segundo a direção, naquele ano (2014), as atividades foram previamente escolhidas pela SEMEC que, visando a possíveis mudanças futuras, deveria realizar uma avaliação já naquele primeiro ano de funcionamento.

Na ocasião, mencionou-se um levantamento das atividades que seriam de preferência da comunidade. Com base no resultado dessa pesquisa, saber-se-iam as atividades que viriam a ser oferecidas pela escola. Com vistas ao funcionamento em horário integral, estabeleceu-se que as aulas seriam ministradas no período de 7h30m às 17h30m, sendo reservados intervalos para refeições, a saber:

Tabela 5 – Horário das refeições

Horário	Refeições
7h às 7h30min	café da manhã
12h às 13h	Almoço
17h30m	ceia ou jantar

Fonte: A autora. De acordo com dados fornecidos pelas escola.

A carga horária dos professores regentes foi fixada em 44 horas semanais assim distribuídas:

Tabela 6 – Carga horária dos professores

Carga horária	Atividades
24 horas	Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História e Ciências
4 horas	Estudos Monitorados (dois últimos tempos da segunda e da terça- feira)
4 horas	Planejamento (quarta-feira – manhã)
4 horas	Atividades de pesquisa (quinta-feira – tarde)

4 horas	Carga horária livre (sexta-feira – tarde)
4 horas	Sábado

Fonte: A autora. De acordo com os dados fornecidos pela escola

As 4 horas restantes deveriam ser trabalhadas aos sábados durante todo o ano letivo. Os educadores sociais, por sua vez, têm uma carga horária de 20 horas semanais na quarta-feira (manhã e tarde); quinta-feira (tarde); sexta-feira (tarde), totalizando 16 horas. Quatro horas serão destinadas para planejamento, projetos com a comunidade e atividades de suporte à gestão, destinadas a substituir professores regentes, em caso de ausência, por exemplo.

Em relação à carga horária para especialistas em sala de aula seria assim distribuída: 7 horas (Literatura, Educação Física, Artes e Informática); 5 horas (Língua Inglesa); 3 horas: (Ensino Religioso, Educação para a Cidadania) 2 horas (Filosofia).

Dentre as atividades diferenciadas incluídas no currículo a serem realizadas pelos agentes educativos estavam: jogos, balé, lutas, capoeira (exceto 4º e 5º anos), libras, coral, violão, flauta, artes visuais e teatro.

Os estudos monitorados seriam realizados pelos professores regentes e pelos professores denominados “especialistas”. Estes atuariam nos anos finais do Ensino Fundamental. As atividades contempladas são: Literatura, Educação Física, Ensino Religioso e Língua Inglesa.

Figura 6 - Escola em fase de obras - 1



Fonte: Disponível em: <itaborai.rj.gov.br>

Figura 7 - Escola em fase de obras - 2



Fonte: A autora.

Durante a reunião, observamos da parte da direção e dos professores, uma grande atenção referente ao processo avaliativo. Nesse ponto, especificamente, a diretora-geral esclareceu que a avaliação seria constituída por três instrumentos: 1) avaliação dissertativa, valendo 4 pontos; 2) múltipla escolha com cartão de respostas, valendo 4 pontos e 3) uma pesquisa, valendo dois pontos, sendo que 1 ponto para o trabalho propriamente dito e o outro ponto para o que denominaram “sabatina” que consiste numa verificação oral feita pelo professor, para avaliar se o aluno realmente pesquisou ou se o trabalho entregue é uma mera cópia de material encontrado na internet.

Na avaliação de Língua Portuguesa, o terceiro instrumento deveria ser uma produção textual e, em matemática, cálculos com situações-problema.

Pelo exposto, percebe-se certo rigor no que tange ao processo avaliativo, com a preocupação explícita de preparar os alunos para avaliações externas. Frisa-se que a tarefa a que se propõe a presente pesquisa é a de acompanhar de forma analítica o processo de implementação da nova escola, com o propósito de observar não só critérios de avaliação, mas a concepção de educação integral que perpassa pelo posicionamento assumido em diferentes aspectos apresentados.

Figura 8 – Quadra poliesportiva



Fonte: A autora.

Como já relatado no capítulo que trata sobre o município de Itaboraí, a Educação Integral em tempo integral ainda não se tornou uma realidade no município. Finalmente, após a transferência dos alunos para o prédio novo, alguns problemas foram surgindo e mostrando-se novos obstáculos para a efetividade do projeto.

O prédio que a princípio apresentava uma boa estrutura para o funcionamento de uma escola em tempo integral ainda não estava em franca e plena atividade. Segundo o que se apurou, o maior problema era referente à energia elétrica (voltagem inadequada), o que prejudicava sensivelmente o preparo das refeições. Ainda há dependências sem ventilador, como a sala de leitura e a de informática, e em outras ainda faltam vidros. Sem bebedouros, traves para futebol, mastros para vôlei e tabelas para basquete, a quadra poliesportiva também não está funcionando plenamente.

Mais próximo do final do ano de 2014, os educadores sociais das atividades de esporte de quadra, jogos de tabuleiro, libras, street dance, teatro, artes visuais, música e capoeira passaram a ser desenvolvidas com os alunos no contraturno, ou seja, com aqueles que retornavam à escola, de forma espontânea, após almoçarem em casa.

Em uma de nossas visitas à escola, tivemos a oportunidade de acompanhar as atividades de esporte de quadra, de teatro e de street dance, quando conferimos o empenho e o interesse com que os alunos se dedicavam. A bem da verdade, não foi nenhuma surpresa, pois, como já dito aqui, só retornavam à escola os alunos que quisessem.

Os educadores sociais demonstraram satisfação com o resultado do seu trabalho e perceberam avanços no processo de ensino-aprendizagem. Assim, pode-se inferir que as atividades propostas auxiliam nas disciplinas regulares, percepção compartilhada pelo

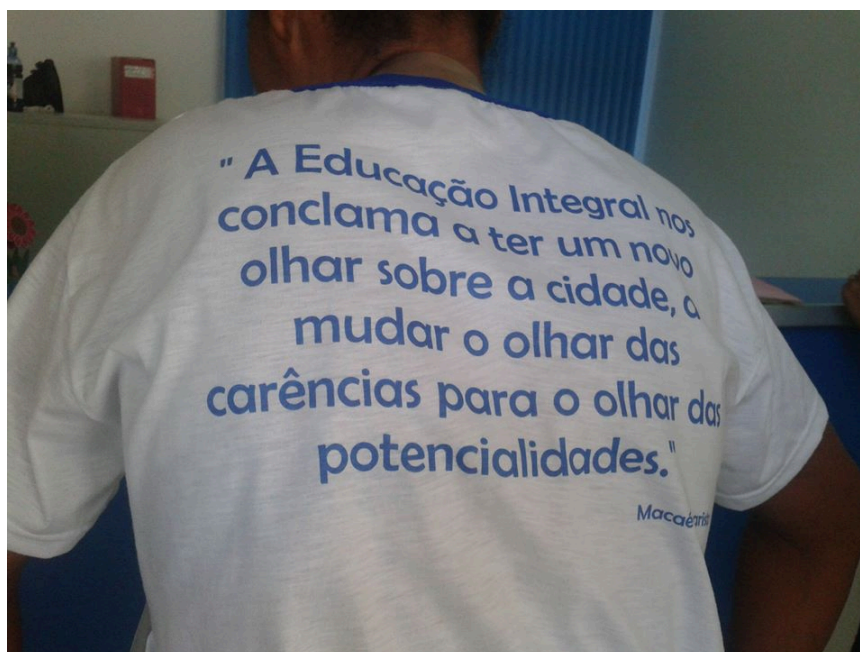
professor regente que participava da reunião. O educador social que atua com jogos de tabuleiro detectou uma melhora nos quesitos de atenção e concentração. A que atua com libras, por sua vez, verificou um avanço no que tange à rapidez de raciocínio.

Na ocasião, o planejamento desenvolvido pelos educadores sociais não constituía um momento em comum compartilhado pelos demais professores da escola. Tal restrição não se devia ao relacionamento estabelecido, pois os educadores sociais perceberam uma boa receptividade por parte dos professores regentes da unidade escolar.

Conforme relatou a coordenadora pedagógica, as atividades promovidas pelos educadores sociais no contraturno tiveram um papel decisivo no desempenho dos alunos. Uma exposição dos trabalhos realizados em todas as disciplinas regulares e atividades extracurriculares coroou essa virada cultural, por assim dizer, ocorrida na escola.

Muitos entraves impediram a implantação da Educação Integral na escola planejada para atuar como projeto piloto na cidade. No entanto, as limitações não foram suficientes para paralisar a comunidade escolar. A consciência crítica que reconhece as forças que mantêm muitas condições impróprias para a efetividade da Educação Integral em tempo integral no município remeteu-nos a mensagem capturada por nossas lentes da camiseta exibida pela funcionária da escola.

Figura 9 - Funcionária da escola



Fonte: A autora.

Desse modo, a comunidade escolar conseguiu reverter o *status quo*, transformando a carência em potencialidade, avocando para si uma responsabilidade atribuída pela lei à rede oficial de ensino. A disposição para solucionar o problema partiu também daqueles que seriam atendidos pela Educação Integral. Mesmo desprovidos de poder, precisaram contar com a parceria de uma igreja para poder dar início tardiamente ao ano letivo. Some-se a isso a expectativa em torno da inauguração da escola, adiada por vezes consecutivas, até a tão esperada mudança para o prédio novo que, apesar de toda a demora nas obras, ainda não oferece uma estruturação adequada. Nada disso impediu que se encontrassem alternativas para vencer os desafios. Assim, acreditamos que a comunidade local deva conchamar não um novo olhar, pois este pressupõe que algum olhar já tenha sido lançado para si. É de um primeiro olhar que esta comunidade carente reivindica. De um olhar que não seja distorcido por benefícios alheios as suas reais demandas. De um olhar que não seja complacente com a aquisição de direitos parciais. Basta apenas um olhar: que tenha como foco que a Educação Integral em tempo integral não constitui um privilégio, mas o ressarcimento de uma dívida histórica que mantém a classe popular a margem, integralmente, em todas as dimensões reconhecidamente humanas.

7 COM A PALAVRA, OS EDUCANDOS

A vida não me chegava pelos jornais nem pelos livros
Vinha da boca do povo na língua errada do povo
Língua certa do povo
Porque ele é que fala gostoso o português do Brasil
Ao passo que nós
O que fazemos
É macaquear
A sintaxe lusíada

Manuel Bandeira

Muito se fala sobre a Educação Integral em diferentes segmentos da sociedade brasileira. O ideário que sustenta essa concepção se populariza principalmente em períodos eleitorais, quando a Educação Integral se torna sinônimo de ensino de boa qualidade para a classe popular. Os discursos que tendem a se estender e assumir diferentes pontos de vistas, ao atingir cada vez mais outros sujeitos, levantam uma lacuna quando se trata dos sujeitos à qual a Educação Integral se destina. Apesar de todo o empenho por parte dos envolvidos na Educação Integral e do enfrentamento dos muitos obstáculos, ao se manterem os alunos alheios à questão, diminui-se a possibilidade de se desenvolver uma educação que faça sentido para os estudantes.

É a voz dos educandos de duas escolas públicas do Ensino Fundamental do município de Itaboraí que ouviremos para contemplar o objeto de pesquisa do presente estudo. Com jornada escolar ampliada pelo Programa Mais Educação e pela escola que lançou a promessa de um projeto piloto de Educação Integral, o depoimento desses alunos forneceu informações relevantes para a discussão das questões levantadas. É com base nas experiências desses sujeitos que procuraremos analisar se as práticas desenvolvidas nessas instituições, uma vez que promoveram atividades diferenciadas em tempo ampliado, tornaram o espaço escolar, de fato, mais atrativo para esse grupo.

O perfil socioeconômico dos sujeitos da pesquisa delinea-se da seguinte forma: grupo de 21 estudantes, situado na faixa etária entre 09 e 15 anos de idade, distribuídos pelo segmento que vai do 4º ao 7º ano do Ensino Fundamental. O número de 15 alunos

corresponde à escola de PME, e o número de 06 alunos corresponde à escola com projeto de Educação Integral. As principais características dos estudantes consideradas separadamente por cada escola são representadas a seguir.

Na escola que contém o PME 54% dos estudantes são do sexo feminino e 46% do sexo masculino. A faixa etária está assim compreendida: quatro estudantes correspondem igualmente as idades de 10, 11 e 12 anos; um estudante corresponde a idade de 13 anos e dois estudantes correspondem a idade de 15 anos. Em relação a religião declarada 40% informaram serem evangélicos, 33% católicos enquanto 27% declararam não ter religião.

Na escola com projeto de Educação Integral 05 estudantes são do sexo feminino e 1 estudante é do sexo masculino. A faixa etária está compreendida entre 9 a 14 anos A religião declarada ficou assim definida: 3 estudantes declararam não ter religião, 1 estudante declarou ser católico, 1 evangélico e 1 assinalou outra religião.

Tendo por parâmetro o que o sistema educacional entende por “a idade certa” para aprender, detecta-se um significativo descompasso quanto à razão idade-série. Apesar de se recomendar – e esperar – que as turmas de 4º ano sejam formadas por alunos com 9 anos de idade, constatamos em nosso grupo que apenas um dos estudantes tinha essa idade. Identificamos a mesma desconformidade no 7º ano, se levada em consideração a faixa etária recomendada para o 7º ano, o nível mais elevado do segmento examinado aqui. Em vez de alunos com 12 anos de idade, nossa seleção revelou adolescentes com até 15 anos, estando alguns ainda no 6º ano do Ensino Fundamental.

Ao considerarmos todo o grupo de estudantes que nos serviu de campo de pesquisa identificamos que em sua maioria (62%), de estudantes são do sexo feminino. No que se refere a etnia, declararam-se como pardos (52%), pretos (28%) e brancos (20%). Conforme as informações que prestaram, a maioria (71%) reside em casa própria que, em geral, localiza-se próxima à escola, pois os estudantes declararam que não necessitam de transporte para chegarem à escola (67%). A julgar pelo número de pessoas que moram juntas na mesma residência, as famílias possuem um tamanho considerável: cinco pessoas (38%) e mais de 6 pessoas (23%).

Apesar de se detectar que a religião predominante, pelo menos no momento da pesquisa, era a evangélica (33%), o mesmo percentual de estudantes respondeu não ter religião. Na sequência, a religião católica atingiu 28% das respostas.

Um número expressivo de estudantes desconhece a escolaridade do pai (42%). De acordo com o que se apurou, 24% dos pais interromperam os estudos nos anos iniciais e apenas 9%, nos anos finais de escolaridade. Apenas 14% dos alunos afirmaram ter pais com

nível superior; 24% informaram que não sabem a escolaridade da mãe. Atingiram o ensino superior 28% das mães e o ensino fundamental, 33%. Apenas um dos estudantes declarou que a sua mãe não sabia ler.

Os pais atuam em atividades domésticas, na construção civil, comércio e em atividades informais. Um número expressivo, 33%, informou desconhecer em que o pai trabalha. Um percentual de 28% das mães não trabalha, enquanto as demais exercem atividades remuneradas diferenciadas: fábrica, comércio e atividades informais.

O acesso à internet já é uma realidade para a maioria dos estudantes, com o uso predominante para o lazer e, secundariamente, para os trabalhos escolares. O uso do celular atingiu quase a totalidade dos estudantes, sendo que apenas um estudante declarou que não contava com essa facilidade tecnológica.

Para assegurar o anonimato dos depoentes, identificamo-los pelas iniciais do nome, seguido da identificação das escolas às quais pertencem. Assim, F.EI. representa um aluno, cujo nome inicia pela letra F e que estuda na escola de Educação Integral, enquanto F.PME identifica um aluno, cujo nome inicia com a letra F e que estuda na escola que tem o Programa Mais Educação.

Em ambas as escolas, o que saltou aos olhos durante o que denominamos “inventário” foi a resistência ao ato de escrever, ao passo que a expressão oral, mais espontânea e fluida, despertou maior interesse. Nesse aspecto, importa ressaltar que não se trata de um fenômeno típico da classe popular que tende a ser considerada equivocadamente como uma classe homogênea, como ressaltou o sociólogo Bernard Lahire:

Embora tenhamos tendência a representar as classes populares como classes homogêneas, nossas pesquisas anteriores explicitaram a diversidade das relações que tais classes podem ter com a escrita. Essa diversidade, que outorgamos com mais facilidade aos mais bem-dotados, também é visível para quem quiser se dar ao trabalho de reconstruí-la através de pesquisas empíricas nos meios populares. (LAHIRE, 1995, p. 22).

É também um equívoco priorizar-se a expressão escrita no ambiente escolar, principalmente, quando se espera que os alunos em questão, pela escolaridade já atingida, dominassem a leitura e a escrita. Uma das alunas participantes da pesquisa, por exemplo, ainda não estava alfabetizada, apesar de ter 14 anos de idade completos e de estar cursando o 5º ano de escolaridade. Diante deste quadro, precisamos atuar como escriba, o que não estava previsto no planejamento da pesquisa. A aluna em questão, assim como os demais estudantes matriculados na escola que oferece Educação Integral, ainda não havia tido experiência

naquela instituição. Conforme informações colhidas ao longo da entrevista, apenas o seu irmão de 8 anos ainda não estava alfabetizado em sua casa. Contudo, a partir do questionário socioeconômico, no espaço reservado à escolaridade dos pais, informou que a sua mãe não sabia ler. Quanto ao pai, informou que desconhecia até quando ele havia estudado. Ambos trabalham em atividades informais: o pai na oficina de carro e a mãe em atividades temporárias, segundo declarou, “no negócio de política”. No momento em que a entrevista foi feita, encontrávamo-nos no período de eleições.

Embora não fosse a nossa proposta, observamos se se manifestava na aluna algum traço de necessidades especiais, sem, no entanto, detectar qualquer aspecto nesse sentido. Descartada essa hipótese, recorrendo a Bernard Lahire, preferimos ser cautelosos ao empregarmos o termo de “capital cultural”:

(...) podemos dizer que não basta, para a criança, estar cercada ou envolvida de objetos culturais ou de pessoas com disposições culturais determinadas para chegar a construir competências culturais. (LAHIRE, 1995, p. 338).

E o que é necessário, então? Brincar menos na escola, conforme a resposta dada pela própria estudante pelo fato de não estar ainda alfabetizada: “eu ficava brincando muito na outra escola”. A percepção que a estudante passou a ter é a de que não houve um empenho suficiente da sua parte. Tal percepção está em conformidade com o que os estudantes normalmente escutam sobre o seu desempenho escolar: falta interesse pelos estudos.

Sabemos que esse não é um caso típico, mas é interessante destacá-lo, tendo em vista que serve de exemplo de que o educando assume a responsabilidade que lhe é imputada pelo sistema escolar em relação ao seu fraco desempenho. Desse modo, uma das vertentes do discurso pedagógico sobre o fracasso escolar passa a ser interiorizado e aceito pelos próprios estudantes.

O caso da aluna que, aos 14 anos, no 5º ano do Ensino Fundamental, não consegue ler nem escrever é emblemático, pois demonstra o quanto o discurso pedagógico sobre os estudantes é incorporado pelos próprios alunos. Aqui estamos diante de um fenômeno escolar que podemos denominar currículo oculto⁹, ao pressupor o mecanismo ideológico produzido no interior da escola.

⁹ De acordo com Philip Jackson o termo empregado refere-se: “normas e valores que são implícitos, porém efetivamente transmitidos pelas escolas e que habitualmente não são mencionados na apresentação feita pelos professores dos fins ou objetivos” (APPLE, 1982, p.72).

Em sua tese intitulada “A couraça como Currículo-oculto: um estudo da relação entre rotina escolar e o funcionamento encouraçado”, Garcia, com base no conceito de couraça¹⁰ como postulado pela teoria reichiana, enfatiza as mútuas influências entre prática escolar e o encouraçamento. Assim, Garcia define o que venha a ser “currículo oculto”:

O termo oculto ajuda a caracterizar o aspecto ideológico desse ensino velado já que, essas práticas, por nem sequer constarem das propostas curriculares especificadas, em geral não são suficientemente discutidas. São por assim dizer, componentes de ideologia que vêm embutidos no plano educacional sem que sejam devidamente pensados e criticados (GARCIA, 2010, p. 12).

As normas e os valores tacitamente transmitidos pelo currículo oculto orientam muito das práticas no ambiente escolar. Desse modo, consideramos importante uma visão crítica das possibilidades da “desocultação” desse mecanismo, para que a imagem introjetada pelo estudante não resulte na ideia cara a respeito do fracasso escolar. Esse mecanismo precisa ser repensado no cotidiano escolar, já que tende a perpetuar as desigualdades educacionais para a classe popular.

Outro elemento importante a que já se fez menção é o peso da abordagem sociológica que encara o capital cultural como um dos elementos desencadeadores do fracasso escolar. A questão da carência familiar, que já se tornou justificativa para o baixo rendimento escolar, acabou por se revelar pelas respostas dadas pela estudante durante a entrevista. Ao dizer que apenas o irmão de 8 anos não estava alfabetizado, a aluna demonstrou estar ciente de que, em se tratando de alfabetização e escolaridade, a situação em que se encontra a família é inadequada e socialmente inaceitável.

Conceber o fracasso escolar como uma questão meramente de privação cultural escamoteia também elementos importantes que estabelecem entre si uma relação de interdependência. Como alertou Bernard Lahire em seu livro *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*, “[a] herança cultural nem sempre chega a encontrar condições adequadas para que o herdeiro herde” (1995, p. 338). Embora seja importante alertar para o fato de que os meios populares não têm acesso à cultura, é necessário ter em mente que as famílias estão sujeitas a uma relação complexa de fatores que influenciam no êxito ou no insucesso escolar.

Por outro lado, é importante destacar a existência de outros instrumentos de investigação que auxiliam a entender melhor a leitura que fazem os alunos de sua própria vida

¹⁰ A couraça é um termo cunhado por Wilhelm Reich que pode ser compreendido como um mecanismo de defesa que resulta na contenção de impulsos e emoções. Surge do conflito entre as exigências pulsionais e um mundo externo que frustra essas exigências.

escolar. É necessário lançar um olhar investigativo para captar o sentido daquilo que ficou implícito, ou seja, o pesquisador precisa apreender o que está escrito nas entrelinhas. Eis o texto da estudante:

Eu acho importante ensinar a ler e a escrever. Comprar roupas, sapatos. Fazer unha, cabelo. Furar a língua, trabalhar em salão de beleza. Ir ao shopping, ir à praia. Fazer compra no mercado. Fazer um curso de unha. Aprender a escrever muito maneiro. Se ela não quiser trabalhar em salão, pode ser delegada. Arrumar um marido que lhe ame de verdade. Eu imagino como você está sofrendo no meio da floresta, porque têm cobras, bichos, lagartos, mas tenho fé em Deus que ele vai conseguir te tirar de lá. Nunca se "esquece" disso. Quem sabe você pode sair daí amanhã. Eu vou te ensinar bastante coisa quando a gente se "ver". (F.EI. 2014).

A resposta dela, que não chegou destoar dos demais, ganhou certa particularidade ao ter sido a única que demonstrou um diálogo direto com a suposta jovem: "Eu vou te ensinar bastante coisa quando a gente se "ver"". Demonstrou maior sensibilidade ao se transpor para o local vivido por essa jovem hipotética e ao imaginar como ela poderia estar se sentido no meio da floresta, "imagino como você está sofrendo no meio da floresta, porque tem cobras, bichos, lagartos". Na sua mensagem, detectam-se os valores que cultiva, pois percebe como algo penoso viver dentro de uma floresta. Assim, solidariza-se com a jovem, quando diz "[ter] fé em Deus que ele vai conseguir [tirá-la de lá]". Em comparação com os demais, consideramos original o seu texto, em que acusamos uma característica peculiar da expressão oral: a imaginação e a criatividade. De tal sorte que, por não se submeter à vigilância normativa que caracteriza a expressão escrita, tende a produzir um discurso mais distenso. Consideramos esse aspecto importante, pois é senso comum no contexto escolar o fato de os alunos não conseguirem ser criativos em suas produções textuais.

O poder coercitivo que caracteriza a expressão escrita manifestou-se também no momento que antecedeu as escritas dos estudantes em que observamos, por vezes, a mudança no rumo de suas ideias. Assim, uma determinada estudante que oralmente afirmou que ensinaria funk a esse jovem da floresta, no momento da escrita, não chegou a registrar essa mesma intenção, talvez por intuir que esse gênero musical não seria aceito pela cultura escolar.

O mecanismo projetivo é observado nas respostas dos estudantes que nem sempre têm consciência desse processo. Além de podermos endossar essa tendência revelada pela característica de gênero empregado nas respostas, ou seja, cada estudante se remete ao seu próprio gênero, masculino ou feminino, ao se referir ao suposto jovem, muitas das declarações referem-se às suas próprias expectativas em relação às suas vidas. Assim,

indiretamente, F.EI nos fala do seu desejo de se tornar futuramente uma “delegada”. No tempo presente, cabe-lhe um “saber fazer”, que vem a ser “trabalhar em salão”. A sua expectativa é permeada por aquilo que valoriza, por aquilo que faz sentido para sua vida. Ela, porém, não se opõe necessariamente aos objetivos da cultura escolar. Esses objetivos também cabem e são valorizados: ela não quer simplesmente “aprender a ler e escrever”, como declarado no início de seu texto, mas quer “aprender a escrever muito maneiro”. Pelo emprego do adjetivo “maneiro” pressupõe-se que ela se refere à aquisição do uso culto da língua, o que ela espera de uma delegada.

Ao analisarmos as respostas do inventário, constatamos que 70% dos alunos participantes consideram tanto a escrita quanto a leitura como saber fundamental. Entretanto, um percentual ainda maior, de 83%, deixa subentendido a valorização da leitura e da escrita, a partir do momento em que descrevem que é importante “entrar na escola para estudar ou ter educação”. Importa ressaltar que os textos dos inventários dos alunos, em sua maioria curtos, revelam um conflito: a resistência à expressão escrita se deve ao fato de que eles não dominam um tom mais formal, exigido pela escrita, o que a expressão oral dispensa.

Creditamos esse resultado mais expressivo para a categoria saberes teóricos ou intelectuais ao fato de os jovens saberem da importância dessas atividades para as suas vidas e as usarem como instrumento para interagir com seus pares, na atualidade, principalmente através das redes sociais. Constatou-se que a tecnologia faz parte da vida desses jovens, visto que uma parcela expressiva tem acesso à internet, demonstrou desejo de que fosse permitido o uso de celular na escola e sugeriu que o caderno fosse substituído pelo tablet.

O resultado a que chegou a nossa pesquisa difere, em parte, daquele demonstrado pela pesquisa realizada pelo CENPEC e LITTERIS e que nos serviu de inspiração, constante no livro *Os jovens e o saber perspectivas mundiais*, organizado por Bernard Charlot. Nessa pesquisa, também realizada em escola pública, o tipo de saber menos mencionado, no conjunto de textos, pelos estudantes é o que diz respeito aos saberes teóricos e intelectuais: ler e escrever e estudar. Segundo a pesquisa apresentada por Charlot, ler, escrever e estudar são “[atividades] vistas como instrumentos necessários para a aquisição de outros saberes” (2001, p. 38), o que parece estar em conformidade com o que postulamos, ou seja, saber ler e escrever são necessários para que os alunos se comuniquem com o mundo. A diferença significativa entre os resultados pode ser atribuída a um conjunto de fatores: o ano da realização da pesquisa (1997), a faixa etária superior (13-17) o contexto escolar, as peculiaridades da região paulistana, a maior autonomia dos estudantes, só para citar alguns.

Contudo, posição semelhante, atingiu a categoria denominada Aprendizagens ligadas à vida cotidiana, que contempla os saberes de natureza ético-moral, comparada à pesquisa original mencionada. Nossos estudantes mencionaram como conhecimentos mais importantes para ensinar o jovem da floresta a não roubar, a não virar bandido, a não vender drogas para crianças menores e a não matar, por exemplo. Importa ressaltar que esse resultado se deveu à regularidade das respostas dos alunos da escola que tem o PME, o que não foi observado na escola de Educação Integral. Conforme foi apurado 40% dos estudantes são evangélicos, 33% são católicos e 27% declararam não ter religião.

Com o intuito de refletir sobre as respostas coletadas, indagamos ao monitor de direitos humanos se a questão das drogas tinha sido abordada, de modo a influenciar as respostas. Contudo, de acordo com o monitor, os temas desenvolvidos até o momento da nossa pesquisa foram direitos e *bullying*. O fato de os alunos terem incluído a questão das drogas sugere que valorizam temas que discutem fora da escola, provavelmente com os pais, como ilustra um dos registros: “Eu acho importante principalmente ensinar a ele não se envolver com drogas e nem com pessoas estranhas” (C.PME).

O crescente uso de drogas e suas consequências diretas e indiretas aos jovens revela ser a maior preocupação dos pais. Essa preocupação se potencializa, quando os filhos atingem a adolescência e, nessa fase transitória e de instabilidade emocional, demonstram uma maior vulnerabilidade para o uso de drogas. A influência dos saberes dos pais na vida dos estudantes é notória e varia de acordo com a faixa etária do aluno. De acordo com a idade do filho, os pais tendem a adverti-los para as principais demandas imputadas pela fase do seu desenvolvimento. A experiência dos pais tem um papel preponderante quando o aluno é criança. Assim, o estudante T.PME, de 9 anos, compôs em parte o seu texto daquilo que julgou ser importante aprender: “O nosso modo de alimentação. Ter uma alimentação saudável: frutas, verduras, carnes brancas”. A censura àquilo que lhe dá prazer tem menor peso nessa faixa etária, pois o estudante complementa: “mexer no celular e brincar de vários brinquedos”. É a originalidade da sua resposta em comparação às demais que nos habilita a afirmar que, nessa idade, é comum os pais advertirem os filhos a evitar guloseimas e optar por uma alimentação mais saudável. Essa constatação fortalece a ideia de que os pais exercem influência sobre aquilo que é importante aprender e ensinar.

O tão almejado desenvolvimento da visão crítica do estudante, presença constante nos objetivos pedagógicos, não chegou a ser detalhadamente observado. Apenas um dos estudantes de 13 anos revelou ser importante ensinar sobre a realidade do país. “Que não se deve virar bandido. Não usar drogas. Deve trabalhar e economizar, porque o país está nos

roubando”. (G.PME). Ao considerarmos a sequência das respostas desse estudante, que não são saberes veiculados pela escola, parece-nos se tratar também de um aprendizado típico da cultura familiar.

Na lista do que é importante aprender, incluíram-se, na categoria relacionada a aprendizagens ligadas à vida cotidiana, o respeito às pessoas e uma série de proibições tais como roubar, matar, fumar, vender drogas, ameaçar pessoas inocentes. Assim, evitar comportamentos e atitudes que ameacem a integridade física e moral são colocadas na pauta de saberes igualmente importantes para a vida.

Na escola com proposta de Educação Integral, dados citados nas respostas com certa regularidade forçaram-nos a criar uma nova categoria: as atividades relacionadas ao consumo. Chamou-nos a atenção a incidência de itens relativos ao consumo, principalmente, no setor de vestiário: roupas, vestidos, saias, blusas, sapatos, tênis, chinelo, roupas “estilosas”, jaqueta de couro, óculos de sol, tudo isso foi registrado pelos estudantes como importantes para ensinar-aprender.

Essas respostas revelam muito do que os alunos concebem como sendo mais importante para as suas vidas. Percebemos, então, que as atividades relacionadas ao consumo só aparecem nas respostas dos alunos atendidos pela escola de Educação Integral, o que nos leva a deduzir que isso se deva também, mas não somente, ao fato de a indumentária imprimir uma identidade e fortalecer a autoestima, fenômeno típico do universo adolescente. Tampouco queremos nos ater ao fato de o poder aquisitivo das famílias não permitir que os alunos satisfaçam os seus sonhos de consumo. O que nos interessa, sim, é o que tem se tornado imediatamente acessível aos estudantes. Importa lembrar, que nesta escola os 6 estudantes que participaram do inventário são moradores de um dos lugares mais carentes de Itaboraí, e que, portanto presume-se que não tenham acesso ao consumo como gostariam.

Os dados colhidos durante a pesquisa mostraram que os estudantes têm acesso aos principais meios de comunicação. Assim, a televisão e a internet, diferentemente da instituição escolar, exploram variadas linguagens que, sem dúvida, são mais atrativas para os jovens estudantes: imagem, movimento, velocidade, som, fluidez e cores são estímulos concomitantes que em muito diferem dos que encontramos nas nossas salas de aula. Por outro lado, durante os intervalos comerciais dos programas oferecidos por esses mesmos meios de comunicação, os jovens – não apenas os contemplados na presente pesquisa – são bombardeados com apelos ao consumismo. Esse apelo, que quase sempre é veiculado de forma subliminar, acaba por orientar o comportamento social. Arriscamos a dizer que o poder de convencimento das propagandas difundidas pelos meios de comunicação contemporâneos

é similar ao do currículo oculto disseminado nas escolas, pois ambos incutem de forma subliminar uma ideologia. E é essa forma sub-reptícia que sedimenta certos valores na cabeça dos jovens.

As respostas incluídas na categoria que denominamos de atividades ligadas às relações pessoais e afetivas apareceram na quarta posição. Nelas, os estudantes falaram sobre fazer amizades (novas, legais) entre os seus pares, o que sugere uma valorização das interações sociais por parte do grupo observado. Se, por um lado, as relações afetivas entre os alunos mostraram significativa relevância para os alunos, por outro, as intrigas constituem a maior decepção no espaço escolar. A afetividade desenvolvida entre alunos e professores durante o processo de ensino e aprendizagem também é considerada. A manifestação de afeto que os alunos parecem esperar dos professores está intimamente associada à forma como o docente conduz a aula, como ressaltou a estudante: “Explicando com muita calma e paciência”. (T.PME). Por vezes, constatamos também que manter uma boa imagem perante o professor pode ser mais valorizado do que manter um relacionamento amistoso com os colegas, o que se percebe através do seguinte relato:

Muitas vezes dentro da sala, como eu sou representante, tento fazer mais que o papel de uma representante. Além de ser uma boa aluna eu quero ser uma boa amiga dos professores. E de vez em quando eu tenho que levar *pra* secretaria entendeu? Eles têm medo de levar *pra* secretaria, porque os alunos dentro de sala eles falam a verdade. E sendo amigos, eles ficam chateados comigo, param de falar comigo. E também quando eles se envolvem em briga a gente tenta ajudar eles, só que eles acham que eu estou errada, eles acham que eu não devo me meter a gente acaba brigando. (K.PME)

Quando inquiridos sobre o que seria a representação do estudante ideal, observa-se que os entrevistados sabem bem qual é a expectativa que a escola tem em relação a eles. O seguinte relato representa o que os estudantes pensam:

Assim, que respeite as pessoas e aprenda a tratar as pessoas com igualdade. Um aluno que se esforce pra poder ter notas altas, porque aqui ninguém se esforça e que preste atenção nas aulas. Que não revide, isso acontece muito com palavras obscenas, palavras de ofensa que ofende as pessoas. (K. PME).

Retomando o inventário, um fator preponderante na escola de Educação Integral é referente às pessoas que os estudantes percebem como aptas para ensinar o jovem. Há quase unanimidade em se perceberem como a melhor pessoa indicada. Na escola com o PME, observamos uma maior omissão neste item e os poucos que responderam atribuíram principalmente o papel do professor nessa função. Embora, tivessem o cuidado de advertir

sobre as exigências de suas qualidades: “um professor bom e respeitador” (D.PME). A figura do professor como a pessoa mais apta a ensinar fica fragilizada em narrativas, tais como a do estudante (G.PME) “Qualquer pessoa pode ensiná-lo, até eu”. O que é endossado por sua resposta relacionada a atividades predominantemente de natureza intelectuais: “Ensinar a nossa língua pra gente se comunicar. Ler e escrever. A história do nosso povo. As coisas produzidas em nosso país”. Ao dizer que ele mesmo pode ensinar tudo isso, que são aprendizagens típicas do universo escolar, compreendemos com Charlot (2001) que o estudante quis demonstrar que: “Não se vai à escola para aprender, mas para continuar a aprender.” O autor esclarece melhor esse pensamento no excerto:

Porém, entrar na escola é entrar em um universo novo – novo pelos conteúdos e pelas formas de atividade que aí se encontram; novos pelos tipos de relações e de condutas que a escola implica e impõe. Não se vai à escola para continuar a aprender como se aprendeu até então (a não ser, é claro, quando os pais fazem eles próprios a escola fora da escola...), mas para aprender coisas específicas, de maneira específica. (CHARLOT, 2001, p. 149).

É senso comum entre os estudantes observados que a aprendizagem deve estar vinculada ao aspecto prático da vida. Ao falar se um professor de direitos humanos estaria ou não apto a ensinar a não se envolver com drogas, esse mesmo jovem afirmou que o lugar onde ele deveria aprender deveria ser uma prisão ou uma favela. Outro exemplo é o de uma estudante que apontou aprendizagens importantes relacionadas a atividades do cotidiano, intelectuais e de consumo e, ao fazer referência a si própria como a pessoa mais indicada para ensinar a tal jovem da floresta, complementou: “Vou levá-la em vários lugares: Rio, Niterói, São Gonçalo e Itaboraí”. (K.E.I.).

Os estudantes que participaram do inventário também identificaram a sua própria casa como um dos lugares indicados para se aprender. Percebe-se, assim, que, na atualidade a escola é vista como um local privilegiado para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, mas a exclusividade que detinha no passado já não existe mais.

A preocupação com o futuro não foi significativa no conjunto dos textos produzidos do inventário. Apenas uma das estudantes registrou que “estudar para ter um futuro melhor, condições melhores de vida. Quem tem oportunidade na vida é quem procura, corre atrás” (M.PME). Essa visão foi claramente expressa por uma das alunas durante a entrevista sobre a importância dos seus estudos: “Alcançar uma boa vida, ter uma boa vida. Dar boas condições *pra* minha família, *pros* meus filhos no futuro, com certeza e isso é ter um bom futuro” (PME). Ademais, a referência ao futuro ficou subtendida, quando os estudantes falaram sobre a profissão que gostariam de seguir.

As entrevistas nos revelaram que os estudantes apreciam mais o espaço fora da sala de aula, sendo a exceção mais mencionada a da sala de informática. Segundo o depoimento dos participantes, a área externa, que possibilita o encontro informal entre os estudantes, é o espaço mais apreciado, com destaque para a quadra esportiva. No entanto, dentre os espaços exteriores à sala de aula, local em que se sentem inspecionados, o pátio, pela mesma razão, foi apontado como um espaço desagradável. A necessidade de movimento nessa etapa do desenvolvimento especificamente é um dado de grande relevância.

Corroborando essa ideia, a de que o espaço da sala de aula confina, enquanto que o externo liberta, os estudantes de ambas as escolas apontam as aulas de dança como a atividade preferida, enquanto que a de letramento no PME e as disciplinas regulares na escola com proposta de Educação Integral são as menos apreciadas. Provavelmente, esse resultado se deve à pouca mobilidade física que as atividades de natureza intelectual desenvolvidas em sala de aula oferecem. A reclamação foi feita por uma das alunas da escola de Educação Integral, ao propor uma quebra de regra na escola: “não poder correr”. (A.EI). É oportuno lembrar aqui o que diz Márcia Strazzacappa sobre o movimento corporal: que sempre funcionou como uma moeda de troca:

(...) Se observarmos brevemente as atitudes disciplinares que continuam sendo utilizadas hoje em dia nas escolas, percebemos que não nos diferenciamos muito das famosas "palmatórias" da época de nossos avós. Professores e diretores lançam mão da imobilidade física como punição e da liberdade de se movimentar como prêmio. Constantemente, os alunos indisciplinados (lembrando que muitas vezes o que define uma criança indisciplinada é exatamente o seu excesso de movimento) são impedidos de realizar atividades no pátio, seja através da proibição de usufruir do horário do recreio, seja através do impedimento de participar da aula de educação física, enquanto que aquele que se comporta pode ir ao pátio mais cedo para brincar. Estas atitudes evidenciam que o movimento é sinônimo de prazer e a imobilidade, de desconforto. (STRAZZACAPPA, 2001, p. 70).

As exigências da rede pública de ensino de Itaboraí no que se refere à área de Educação Física nos foram apresentadas com a crítica feita pelo professor sobre o relatório anual que deveria ser preenchido. Dividido em três partes, o relatório estava assim estruturado: a primeira parte relatava as atividades desenvolvidas e os resultados obtidos por cada estudante; na segunda, registraram-se alguns aspectos observados como noção de limites e potencialidades corporais; e a terceira parte constituía-se de uma autoavaliação, em que o estudante expressava através de figuras como se sentia na aula de Educação Física e que atividade mais lhe agradava. Como as informações constantes desse relatório são individualizadas, ou seja, o professor deverá transmitir suas impressões sobre cada aluno, sua realização, além de muito trabalhosa, é vista como meramente burocrática.

Outro fator que achamos oportuno destacar é o fato de a participação no PME ser espontânea, conforme relato dos alunos. Não há participante contrariado e a iniciativa da matrícula partiu dos próprios alunos. No caso específico da escola de Educação Integral, o interesse pelas atividades, como já mencionado, foi também constatado quando as atividades conduzidas pelos educadores sociais foram oferecidas no contraturno, proporcionando um retorno espontâneo dos alunos ao ambiente escolar.

Uma crítica constante nas entrevistas dos estudantes itaboraienses foi referente à merenda: restrição, modo de preparo, cardápio com pouca variedade e até a questão da higiene foram as queixas mais incidentes.

Sobre o fator tempo, a maioria relata estar satisfeita com o tempo que passa na escola. Uma parcela considerável da escola do PME, porém, considera que esse tempo poderia ser menor. Quanto à escola com proposta de Educação Integral, uma das maiores reivindicações dos estudantes se refere ao fator tempo: ampliação da hora do recreio, parte do dia letivo preferido pelos estudantes.

Os estudantes relataram durante as entrevistas uma série de atividades referentes às experiências de que mais gostaram provenientes do meio escolar: passeios escolares, torneios com competições em modalidades esportivas, festas surpresas e atividades de feira de ciências.

Por fim, os estudantes pleitearam uma maior autonomia, o que foi verbalizado por uma das alunas que passou a desempenhar a função de porta-voz: “A escola deveria deixar o aluno escolher ir para a sala de informática, ir à biblioteca... que cada um pudesse escolher o que fazer quando não está em sala de aula”. (K.PME).

Notadamente nas escolas públicas, por uma série de fatores, é comum haver horário vago, conhecido como “janelas”. A reivindicação da estudante, reconhecemos, é legítima, pois se orienta pela concepção de que a escola deve proporcionar contextos formativos adequados à vida escolar. Em suma, Paulo Freire nos ajudou a compreender que a autonomia não se adquire naturalmente, devendo ser conquistada através do diálogo. A educação libertadora por ele defendida apostava no resgate da dignidade humana via autonomia. Autonomia que autoriza o questionamento e a possibilidade de dizer a sua palavra, como a expressão legítima do direito de ser mais, de fazer, e refazer a sua história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A menos que se reconheça e se interfira no processo de formação da couraça, as mudanças educacionais estarão fadadas ao fracasso e ao retrocesso. As estruturas encouraçadas pelo próprio processo de educação não permitirão que outra dinâmica se instale. Exigirão seu quinhão de sossego e segurança, e que o novo permaneça apenas aparente, dentro do velho e conhecido mundo.

Jose Sampaio Gustavo Garcia

Ao voltarmos o olhar para a história, percebemos que o panorama educacional brasileiro mudou e diverge sensivelmente daquele que contextualizou o início dos projetos de Anísio Teixeira e de Darcy Ribeiro. Os caminhos percorridos por esses dois expoentes da educação brasileira sinalizaram que o investimento na Educação Integral não é utópico e tampouco é privilégio de uma minoria. Tanto Teixeira quanto Ribeiro estão inseridos no rol dos intelectuais brasileiros que ousaram materializar suas utopias, tendo as classes menos favorecidas como objeto de seus projetos de Educação Integral. De práxis político-pedagógica, os projetos de ambos educadores tiveram por finalidade maior justiça social, inovando com ações voltadas para aqueles que o sistema manteve sempre à margem. Suas respectivas obras (Centro Educacional Carneiro Ribeiro e CIEPs) tornaram-se símbolos da luta contra uma visão elitista da educação.

Apesar de serem tachadas de protecionistas de representarem uma ameaça ao erário, as ideias de Teixeira e Ribeiro perfizeram uma caminhada lenta, mas progressiva, até serem vistas como direito e, como tal, ganharem status de lei: a sexta meta a ser atingida pelo PNE.

Tais conquistas, porém, não podem ser consideradas como um avanço significativo que tenha apontado caminhos que tenham efetivado a Educação Integral no país. Alternando momentos de retração e de ousadia, os rumos que tomam a Educação Integral nos dão a sensação de que o “novo permaneça apenas aparente”, como nos fala Garcia no trecho em epígrafe.

Dessa forma, os textos legais que tratam do tema revelam fragilidades no tocante à efetivação da Educação Integral. Podemos classificar como ousada a meta número 6 do PNE, que estabelece um objetivo difícil de ser atingido no prazo estabelecido. Considerando-se que a rede pública de ensino de muitos municípios não possui nem infraestrutura mínima necessária para atender às escolas em horário regular, pretender implantar Educação Integral em 50% de um total de 190.706 escolas¹¹, no atual cenário educacional brasileiro, seria um “milagre”.

Prosseguindo em nosso estudo, abordamos a ideia equivocada de que Educação Integral e ampliação do horário escolar são sinônimos. Apesar de o prolongamento do período escolar ser importante para acomodar as diversas atividades que a escola passa a oferecer, é crucial que se questione a imprescindibilidade do prolongamento do período escolar para que se implante a Educação Integral.

Para pensarmos sobre esse aspecto, tomemos o que Ligia Martha Coelho ressaltou ao referir-se que o tempo escolar estendido deve englobar a “formação e informação e que compreenda outras atividades – não somente as conhecidas como atividades escolares – para a construção da cidadania partícipe e responsável” (COELHO, 2009, p. 93). Podemos dizer que seria aquilo que já popularmente se chama de “mais do mesmo”, um discurso que se repete nos textos especializados sobre o tema em que três pontos se fazem sempre presentes: a comparação com os países do primeiro mundo, a ideia polêmica de paternalismo por parte do Estado para com as camadas mais carentes da população atendidas pela Educação Integral e, por fim, a inocuidade da simples ampliação cronológica, uma vez que esse tempo não é gasto com qualidade.

Um dos maiores obstáculos às propostas de Educação Integral é a polarização das atividades do turno e do contraturno. Por mais que se alegue que há uma valorização dos saberes populares, a prática revela que as atividades realizadas no contraturno são, de fato, vistas como de menor importância. Entendemos que essa desvalorização está implícita no Programa Mais Educação, que prevê as atividades calcadas nos saberes populares apenas no contraturno e com um número restrito de vagas. Esse descaso com as atividades que não se incluem no cânone curricular foi identificado na pesquisa empreendida na escola de Educação Integral de Itaboraí. Ali se ofereciam as atividades de ampliação no contraturno e não se oferecia almoço aos alunos, limitando o turno completo aos alunos que pudesse almoçar em casa e retornar à escola.

11 De acordo com os dados do Censo Escolar 2013 publicados no site QEdu, São 190.706 escolas da Educação Básica existentes no País.

Ao pautar suas atividades nos moldes da educação predominantemente formal, a escola perpetua seu caráter homogeneizante e excludente, de que são vítimas as camadas mais populares da sociedade. Os sujeitos historicamente mantidos à margem não têm seus saberes reconhecidos no currículo. Essa exclusão mantém a lógica neoliberal que não se preocupa com as necessidades coletivas ou individuais nos contextos diferenciados. Difunde-se, assim, a ideia de que os saberes “marginais”, uma vez considerados de menor importância, são vistos como inoportunos para o ambiente escolar.

Ao confiar a voluntários, a maioria sem formação acadêmica, a responsabilidade de transmitir esses saberes, reforça-se ainda mais o caráter excludente do programa, visto que separa os monitores e saberes populares de um lado e professores com formação universitária e disciplinas oficiais do outro. Por constituir o ponto nevrálgico do PME, a cultura do voluntariado demandaria um capítulo à parte, para que tentássemos dar conta de todos os fatores que envolve. Por ora, porém, voltemos nossa atenção para o estudo empreendido por Paula Bonfim (2010) que enfatiza a funcionalidade do voluntariado na atual conjuntura da sociedade brasileira. No trecho citado a seguir, Bonfim descortina as reais intenções de se incentivar a cultura do voluntariado: “parte de um “novo” padrão de enfrentamento das sequelas da “questão social”, que tem como primazia a “perspectiva privada”, no combate a tais sequelas” (BONFIM, 2010, p. 99). Estamos, assim, diante de um paradoxo: por um lado, o voluntário se vê constrangido a seguir a lógica racional do mundo do trabalho, como cumprir cronograma, horário e assumir todas as responsabilidades inerentes às atividades que exerce; por outro, o voluntário não é contemplado com as condições mínimas e dignas de sustento, recebendo uma mera contribuição que não é identificada como salário. Recebendo nas escolas a denominação de “monitores”, os voluntários são submetidos a precaríssimas condições de trabalho. A possibilidade de que nossas observações sejam refutadas se esmorecem quando sabemos que sob a alegação de que os monitores não recebem salário, mas ressarcimento para despesas com alimentação e transporte, são desmerecidas, porque a maioria dos monitores faz as suas refeições na própria escola, e reside na comunidade local, sendo desnecessário o uso de transporte. Quando a coordenadora integral da escola que oferece PME diz que conseguiu o trabalho de um “voluntário cem por cento” ilustra esse fato. O modesto valor que recebem é complementado com prestação de serviços “voluntários” em outras unidades escolares. Para tornar ainda mais dramática a situação dos voluntários o pagamento da ajuda de custeio a que fazem jus ainda não foi efetuado neste ano, pois o reinício do PME ainda não foi autorizado por falta de verba. A desvalorização da cultura popular também encontra exemplo nos educadores sociais que atuam na escola com proposta

de Educação Integral em Itaboraí. Trabalhando em escolas públicas sob o regime de contrato por tempo determinado recebem salários inferiores aos recebidos pelos professores regentes, o que acaba por imprimir a diferença e a desigualdade entre os profissionais da escola. A figura do educador social é tão dissociada do ambiente escolar que se elaboram dois planejamentos escolares: um pelo corpo docente oficial à frente da grade curricular formal e outro pelos educadores sociais. Apesar de contemplarem a mesma comunidade escolar, os distintos planejamentos não se compartilham e são produzidos em dias diferentes.

Retomando a questão do “novo que permanece aparente” verificamos que o Programa Mais Educação, na grande maioria dos municípios do estado do Rio de Janeiro, é visto como a possibilidade de se ver implantado o regime de Educação Integral na rede pública de ensino. Apesar de todos os problemas apontados, vimos o PME como vantajoso para os estudantes, desde que sejam consideradas as condições mínimas para sua realização.

Na escola em que realizamos a pesquisa, verificou-se que a infraestrutura adequada é um diferencial, com que, infelizmente, as demais escolas do município de Itaboraí e do restante do país nem sempre contam. Contando com instalações como quadra poliesportiva coberta, sala de leitura, refeitório amplo, áreas externas que circundam a escola, o espaço oferecido é adequado para o desenvolvimento das atividades oferecidas. Todo esse espaço físico confortável tem a sua funcionalidade garantida pela supervisão em tempo integral da coordenadora que, com sua dedicação e dinamismo, garante o sucesso da implementação do sistema. Graças à sua habilidade de agregar monitores “cem por cento voluntários” e também de deslocar monitores de outros programas (Mais Cultura, Escola e Comunidade) para atender ao PME, imprime à sua gestão uma maior credibilidade, tanto aos olhos dos alunos como aos dos responsáveis. O fato de o programa estar inserido no projeto político-pedagógico da escola possibilita oferecer suporte para os projetos da própria escola. Esses aspectos não só asseguram o sucesso do programa, mas também ajudam na sua aceitação por parte da comunidade escolar.

Outro fator que merece destaque é a escolha das oficinas que compõem o PME. Na escola pesquisada, conforme dados colhidos, a escolha da história em quadrinhos visou estimular os alunos a produzirem textos através de um universo familiar e prazeroso. Assim, promoveu-se a produção textual associada à comunicação visual. Isso é endossado pela verba destinada a essa atividade que além de ser pequena não pode ser convertida em benefícios materiais significativos para escola, ou seja, a escola visa atender a necessidade do estudante e não simplesmente a necessidade de aquisição de materiais para a escola. A escola de Educação Integral de Itaboraí constitui um bom exemplo de uma experiência bem-sucedida,

principalmente pelo fato de o sistema ter sido bem aceito pelos estudantes que frequentam o PME. Essa experiência em Itaboraí, no entanto, infelizmente não é fato constatado em todo o território nacional.

Partindo-se do princípio de que a capoeira foi a atividade com maior adesão no município de Itaboraí e que essa adesão é facultativa, infere-se que essa procura expressiva se deva ao fato que, segundo a avaliação das unidades escolares, a capoeira seja a atividade que reúna o maior número de aspectos positivos. Por apresentar uma multiplicidade de linguagens, entende-se que a capoeira seja uma atividade que atende às expectativas dos estudantes. Assim, constatou-se que a capoeira desenvolve em quem a pratica uma gama de habilidades a saber: ritmo, música, exercícios, flexibilidade, agilidade, liderança, diálogo, comunicação, dança, autoestima, conhecimento. Além de inculcar no praticante da capoeira um sentido de brasilidade, imprescindível para o desenvolvimento de uma identidade cultural livre de estigmas. Cabe acrescentar que a verba liberada pelo PME para a prática da capoeira – R\$ 600,00 - também não constitui, em absoluto, uma quantia vultosa, o que prova que a escolha pela capoeira não tem outra motivação que não a pedagógica.

A visão sistêmica em que o conceito de a Educação Integral se apoia se revela contraditória, quando não atinge todos os elementos implicados no processo educacional. Assim, a Educação Integral, que objetiva integrar os vários aspectos que constituem o âmbito escolar, seja em termos de tempo, de espaço e de currículo, deve superar a visão fragmentada que se tem do educando. Reconhecido como figura central do processo educativo, ao aluno deve ser assegurado o espaço para o diálogo, quando ele terá o direito de expressar o que pensa e sente em relação ao espaço escolar.

Parece-nos indubitável a importância da interlocução entre escola e estudante no processo educacional, e foi essa inquestionável relevância que fez dessa interação o foco da nossa pesquisa. O objetivo não é pura e simplesmente evidenciar antagonismos entre os objetivos da escola e os dos estudantes, mas de oferecer elementos para que se promova mediação de interesses conflitantes.

Entendemos, assim, que a formação integral do ser humano é aquela que não distingue o saber escolar dos aspectos da vida cotidiana, fator manifesto pelos alunos durante o inventário e contemplado nos postulados teóricos de Dewey. O desinteresse dos alunos em relação às atividades escolares, pelo que se pôde depreender ao longo da pesquisa, tem sua gênese na dissociação da vida escolar com a chamada “vida real”, com aquilo que os alunos consideram útil, importante para as suas vidas. Boa parte dos alunos participantes de nosso estudo admitiu que saber ler e escrever, competências privilegiadas pela escola, são

importantes para suas vidas. No entanto, esse reconhecimento contradiz o resultado das avaliações que apontam para um insucesso escolar.

Consideramos que Larrosa nos ofereceu pistas sobre o que representa essa aparente contradição. Ao fazer a distinção entre experiência e experimento, o autor alertou para o fato de que o experimento tem sido, senão exclusivo, ao menos tratado preferencialmente nos espaços escolares. Aliás, demonstrou-se que a maneira como se elabora a proposta pedagógica nas escolas não se dá de forma fragmentada, se pensamos sob a perspectiva do experimento e não da experiência. Apesar dos “aparentes” esforços visando a uma formação integral do estudante, tudo parece contribuir e estar articulado para que o paradigma escolar atual seja mantido. A linearidade, a objetividade e a previsibilidade são facilmente identificadas nas concepções que o sistema educacional impõe como vimos nos capítulos que dispõem sobre os termos legais, a experiência, o tempo e o currículo. De tal sorte que é necessário que nos sobre um “tempo” para refletirmos sobre o quanto nós temos contribuído para a irreversibilidade desse estado de coisas.

A tendência a identificar um vilão externo é problematizada ao reconhecemos no interior da escola determinadas ações que apontam para a nossa própria contribuição. Dados corriqueiros da vida escolar foram colocados sob uma ótica diversa daquela proposta pelos estudos de Hargreaves. Assim, propomos uma transposição sofrida no mundo dos professores frente aos administradores para o mundo dos estudantes frente aos próprios professores. Através de propostas de atividades aparentemente inofensivas, como os “combinados”, subjaz por vezes um forte componente ideológico nem sempre consciente que funciona de modo a controlar ou a reforçar estereótipos negativos. O relato da estudante que atribui ao fato de ficar brincando a razão para seu insucesso escolar, é sugestiva nesse aspecto. O currículo oculto, da forma que é concebido, de nada contribui para que os estudantes desenvolvam os objetivos pedagógicos largamente perseguidos pela escola: o criticismo e a criatividade, qualidades essenciais para a formação integral do indivíduo.

Em nosso estudo, ao contemplarmos o objetivo geral, qual seja o de identificar as atividades que ao promoverem experiências despertassem o interesse dos estudantes no processo ensino-aprendizagem, verificamos que a questão da cultura oral assumiu relevância nas duas escolas pesquisadas, porque revelou estar na origem das atividades que despertavam maior interesse dos estudantes em relação às atividades ligadas à cultura escrita. Assim entendemos como legítima a reivindicação de experiência nos tempos e saberes dos estudantes de Itaboraí vinculadas à cultura oral.

Para dar conta das particularidades que envolvem a cultura oral precisaríamos de um tempo maior e de um estudo mais aprofundado. Contudo, por ora, gostaríamos de enfatizar que a força da palavra escrita é tal que eu mesma privilegiei como instrumento de pesquisa um recurso que demandava a palavra escrita e tive que fazer adaptação – me tornar escriba – ao encontrar estudante que não escrevia. Se não criasse esta alternativa, estaria introduzindo um novo critério: atividades significativas de alunos com capacidade de escrita.

As entrevistas apontaram que as atividades de maior interesse estão inseridas na escola que tem a proposta de Educação Integral no período do contraturno e no Programa Mais Educação, não sendo, portanto, ofertadas no turno regular. Nesse contexto é interessante lembrar que não há obrigatoriedade na participação dos estudantes nos programas. Os estudantes de ambas as escolas participam espontaneamente das atividades de extensão ou complementares. Desse modo, as atividades inseridas nas propostas de Educação Integral demonstraram que as escolas atendem a expectativas dos estudantes participantes. Na escola que oferece o PME, essa preocupação ficou evidenciada ao ter sido adicionada no programa atividades vinculadas ao Programa Mais Cultura, tal como o hip hop que é uma atividade típica da tradição oral e que desperta um interesse particular nos estudantes.

Diferenças à parte, as situações expressas nas duas escolas sinalizaram que o processo de implementação da Educação Integral no Município de Itaboraí conta com o engajamento em projetos consistentes quando se tem em vista a seleção de atividades a serem oferecidas que façam sentido para os estudantes. Tais assertivas, contudo, não são suficientes para assegurar a efetividade da Educação Integral no município. Vimos que a Educação Integral não chegou sequer a ser vivenciada na perspectiva do tempo integral na escola que traz a marca de ser pioneira. Por outro lado, como esperamos poder ter evidenciado, os muitos entraves existentes nesta escola não foram o bastante para esmorecer o desejo dos estudantes. Moradores de um dos lugares mais pobres do município e, portanto, sujeitos a toda mazela de um descaso político dos seus direitos essenciais, a realidade cotidiana desses estudantes representou apenas um desafio a mais para a conquista dos seus desejos. Isso foi o que ficou explícito, no período já próximo ao final do ano letivo, ao observarmos um número significativo de alunos que retornavam espontaneamente à escola para poderem participar das atividades desenvolvidas pelos educadores sociais.

Os relatos dos estudantes contêm importantes dados ocultos que só um olhar refinado pode captar. Assim, com base nos depoimentos dos estudantes, suspeitamos uma preocupação generalizada em dar respostas “politicamente corretas”, reproduzindo uma fala “adulta” e de

conteúdo aceitável no meio escolar. Tal fato força-nos a ler nas entrelinhas, para, só assim, poder captar outros sentidos ocultos pelo discurso artificial e planejado.

Esse olhar que precisa ser afinado é capaz de revelar o verdadeiro interesse dos estudantes. O emprego do termo “afinado” automaticamente nos remete à ideia de instrumento musical que, por sua vez, leva-nos à ideia de dança. Sim, é na dança que reside o maior interesse dos nossos estudantes, pelo menos dos estudantes de Itaboraí. É isso que lhes “toca”, e é essa experiência que reivindicam. Resta saber se essa reivindicação está na contracorrente dos objetivos e das funções da escola.

Em nossa travessia, vimos que a conversão da Educação Integral em programas é suscetível a muitos tropeços. A análise desses entraves, porém, ajuda-nos a verificar que muito deles não são exclusivos das propostas de Educação Integral, mas são inerentes ao próprio sistema educacional. Um exemplo desses entraves, como já mencionado, é a valorização da cultura escrita na escola, que não dá à expressão oral o seu devido valor, mesmo seu desenvolvimento constando como um dos objetivos de Língua Portuguesa. No Programa Mais Educação, a valorização da cultura escrita se revela na obrigatoriedade da atividade de letramento, por um lado, e o despreço pela tradição oral por outro. Estaremos assim diante de mais uma dicotomia?

A cultura escrita ou a cultura oral? “Ou isso ou aquilo”, já contestava Dewey ao denunciar que “gostamos de pensar por meio de opostos extremos”. Não há possibilidade que outra dinâmica se instale? A conquista dessas culturas exige que dois mundos paralelos se instalem nos espaços escolares? Não é isso que observamos sistematicamente na maioria de nossas escolas?

A díade espaço-tempo, constantemente referida nos textos sobre a Educação Integral, acaba por condicionar essa cisão. Assim, o espaço da sala de aula passa a ser considerado como “naturalmente propício” à cultura escrita, enquanto que ficou tacitamente estabelecido que o espaço da quadra e do pátio é o *habitat* da cultura oral. O turno escolar é o tempo propício para a cultura escrita, ao passo que o contraturno é o tempo para a cultura oral. É claro que essas separações nem sempre são tão rígidas assim, mas não é por acaso que os alunos atribuem a quadra o espaço mais apreciado da instituição escolar, reiterando que é na cultura oral que reside o seu maior interesse.

É fundamental também que se observe a forma como cada cultura – a escrita e a oral – vem sendo trabalhada na instituição escolar. Como essas culturas têm se conectado ao mundo dos estudantes? Até que ponto a cultura escrita tem priorizado o excesso de informação que limita a experiência como assinalou Larrosa? Por sua vez, a cultura oral contempla, além dos

provérbios, dos ditos populares, o mundo da música abafada pelo fone de ouvido que carregam nossos estudantes? Se a educação visa à formação integral, é importante que seja reconhecida na proposta de Educação integral a insistência na reprodução dos mesmos moldes oferecidos no tempo, e na escola regular. O pensamento hierárquico estabelecido, expresso na prioridade das áreas do conhecimento que persistem, precisam ser reavaliados, sob o risco de que o nosso “sossego” possa estar contribuindo não para a formação integral, mas para a formação da couraça, que juntamente com a manutenção dos corpos enrijecidos, da minimização dos movimentos acabam por também encurtar as narrativas dos estudantes constatadas nos textos que produzem.

Como a última nota que possa finalizar os relatos dos estudantes, a Educação Integral precisa estar afinada com as demandas da vida real. Para que o novo não permaneça apenas no nível da aparência, as promessas de mudanças na educação devem desenvolver, no interior da escola, a sensibilidade de reconhecer a importância de cada integrante, de cada saber, de cada cultura, enfim, de cada elemento passível de envolvimento no processo educacional. Ao integrar os partícipes dessa dinâmica, as diferenças, ao invés de resultarem em um processo dicotômico, mas na unidade harmônica desses elos diferentes, produzindo, por analogia, uma sinfonia escolar. O arranjo nem sempre será o mesmo para todos. Por isso, há que se observar a demanda de cada “unidade” escolar, a fim de que possa ser explorada coletivamente a melhor trilha que conduza mais facilmente à formação das variadas dimensões humanas. Nesse intento, urge dar “nota” às reivindicações dos estudantes para que o sentido do espaço, do tempo e do que é permitido aprender seja apropriado, facilitando que a experiência ocorra através da conciliação entre a cultura estudantil e a cultura escolar. São eles que nos falam.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Santo. **Confissões**. Livro VII, X e XI. Tradução de Arnaldo do Espírito Santo, João Beato, Maria Cristina Castro-Maia de Sousa Pimentel. Lisboa: IN-CM, 2001.

ALVES, Nilda. Espaço e tempo de ensinar e aprender. In: **ENDIPE. Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP& A, 2000.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. John Dewey. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp. 194-201, jul./dez. 2001.

AZEVEDO, Fernando et al. **Manifesto dos pioneiros da Educação Npva (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 122p. (Coleção Educadores).

BARBOSA, Maria Carmen S.; ALBUQUERQUE, Simone S. de; FOCHI, Paulo S. **“Linguagens e crianças: tecendo uma rede pela educação da infância”**. **Revista Aleph**. Niterói: Universidade Federal Fluminense (UFF); Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 2013.

BONFIM, Paula. **A “cultura do voluntariado” no Brasil: determinações econômicas e ideopolíticas na atualidade**. São Paulo: Cortez, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRANCO, Maria Luísa. O sentido da educação democrática: revisitando o conceito de experiência educativa em John Dewey. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.2, p. 599-610, maio/ago. 2010.

BRANDÃO, Zaia e MENDONÇA, Ana Waleska (Orgs.). **Uma tradição esquecida: por que não lemos Anísio Teixeira?** 2.ed. Rio de Janeiro: Editora Forma & Ação, 2008.

BRASIL. Portaria Interministerial Nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, Brasília, DF, 2007.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CAVALIERE, Ana Coelho. Para onde caminha os Cieps? Uma análise após 15 anos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 147-174, jul. 2003.

CAVALIERE, Ana. **A Educação integral na obra de Anísio Teixeira**. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.unirio.br/cch/neephi/arquivos/educinteganisio.doc>>. Acesso em: 02 jan. 2014.

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

CHARLOT, Bernard (Org.) **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____. Relação com o Saber e com a Escola entre estudantes de Periferia. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 97, p. 47-63, maio 1996.

COELHO, Ligia (Org.) **Educação Integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis: DP ET Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. Histórias da educação integral. In: MAURICIO, Lúcia Velloso (Org.). **Em aberto**: Educação integral e tempo integral. Brasília: Inep, 2009.

_____. Alunos no Ensino fundamental, ampliação da jornada escolar e educação integral. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 73-89, jul./set. 2012.

DEWEY, John. **Vida e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 9. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1975.

_____. **Experiência e Educação**. tradução de Renata Gaspar. Petrópolis: Vozes, 2010.

ELIAS, Nobert, **Sobre o tempo**. Editado por Michael Schröter; tradução de Vera Ribeiro; revisão técnica, Andréa Daher. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

ENSKI, Vania Moreira. Múltiplas Linguagens na escola. In: _____. **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FARIA, Cynthia Cavalcanti, de Melo. O conceito de couraça e a educação em Wilhelm Reich. In: ENCONTRO PARANAENSE, CONGRESSO BRASILEIRO DE TERAPIAS CORPORAIS, XIV, IX, 2009.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. Análise Curricular da Escola de Tempo Integral na Perspectiva da Educação Integral. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.8, n. 1, abr. 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, Luis Carlos. **Educação infantil**: antecipar escolarização é crime. Avaliação Educacional. Blog do Freitas 2015. Disponível em: <<http://avaliacaoeducacional.com/2015/02/07/educacao-infantil-antecipar-escolarizacao-e-crime/>>

GARCIA, Jose Sampaio. **A couraça como currículo oculto**. Um estudo da relação entre a rotina escolar e o funcionamento do encouraçado. 2010. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

GOMES, C. **Darcy Ribeiro**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

INEP. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Disponível em: <ideb.inep.gov.br>

INFORMATIVO COMPERJ. N. 1, out. 2009. Disponível em: <www.petrobras.com.br>

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1995.

LARROSA, J. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, M. V. **Caminhos investigativos** – novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 133-160.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p.20- 28, jan./fev./mar./abr. 2002.

LOPES, Viviane. **O ceticismo em John Dewey**: a busca da certeza. 2010. 122f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.

LULA, Luiz I. **Lula visita obras do Comperj em Itaboraí**. Portal fator Brasil, 2010.

MACEDO, Joaquim Manoel, **A carteira do meu tio**. Belo Horizonte: Livraria Garnier, 2001.

MAURICIO, Lúcia Velloso. Escola Pública de horário integral: o que se lê, o que se vê. **Cadernos CENPEC**, 2006.

MAURICIO, Lúcia Velloso, (org.). Educação integral e tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v.22, n. 80, p. 9-12, abr. 2009.

_____. Literatura e representações da escola pública de horário integral. **UFRH**, n. 27, set./out./nov./dez. 2004.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. (Org.) **Tempos e espaços escolares**: experiências, políticas e debates no Brasil e no Mundo. 1. ed. Rio de Janeiro: Ponteio, FAPERJ, 2014.

MEC. Rede de Saberes Mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas. 1. ed. Brasília, 2009.

MEC. Manual Operacional de Educação Integral. Brasília, 2013.

MEC/SECAD/DEIDHUC. Mais Educação Passo a Passo. Brasília, 2009.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais (Org.). In: FÁVERO, Osmar. **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007. 284p. (Coleção Educação para Todos; 16).

MOREIRA, A. F. **Currículos e programas no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Papirus, 1990. p. 88.

NERI, Marcelo. (Org.). **Motivos da evasão escolar**, 2009. Disponível em:
<www.fgv.br/cps/tpmotivos>

NUNES, Clarice. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 121-134, abr. 2009.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangna, 2010, 152p. (Coleção Educadores).

_____. **Anísio Teixeira: a poesia da ação**. 1991. Tese (Doutorado) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1991.

OSTETO, Luciana. **Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis**. Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, 2011

PACTO NACIONAL pela Alfabetização na Idade certa – PNAIC – Disponível em:
<pacto.mec.gov.br>

PAGNI, Pedro; GELLAMO, P (Org.) **Experiência, educação e contemporaneidade**. Marília: Cultura Acadêmica Editora, 2010.

PARO, Vitor. O Currículo do Ensino Fundamental como tema de política pública: A cultura como conteúdo central. **Ensaio: aval. pol. púb. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, p. 485-508, jul./set. 2011.

PASINATO, Liana. **O processo de inserção escolar precoce: a funcionalidade das relações coparentais**. Dissertação de mestrado. São Leopoldo, RS. 2013.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANTOS, Soraya Vieira. **A ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral**. 2009. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

SILVA, J; SILVA K. **Educação integral no Brasil de hoje**. 1.ed. Curitiba: CRV, 2012.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cad. CEDES** [online]. 2001, v.21, n.53, pp. 69-83.

TEITELBAUM, K.; APPLE, M. John Dewey. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 194-201, jul./dez. 2001.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

VEIGA NETO, Alfredo. **Currículo: um desvio à direita ou Delírios avaliatórios**. 2012. Disponível em: <www.fe.unicamp.br/.../veiga-neto-curriculos-delirios-avaliatorios.pdf>

WESTBROOK, Robert B. **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Coleção Educadores.

APÊNDICE A - Roteiro de Entrevista

- 1) Qual a sua idade?
- 2) Qual é o ano de sua escolaridade?
- 3) Onde reside?
- 4) Estuda e trabalha?
- 5) Por que vem à escola? (por que estuda?)
- 6) Por que foi matriculado nesta escola?
- 7) O que espera dos estudos?
- 8) O que gostaria de estudar ou fazer na escola?
- 9) Do que mais gosta de fazer na escola? E do que menos gosta?
- 10) Qual é o espaço da escola que mais e menos gosta?
- 11) O que você está achando da escola? Está gostando?
- 12) O que está dando certo?
- 13) O que você acha em relação ao tempo que passa na escola
- 14) Você sente que aprende, que está crescendo em conhecimentos?
- 15) Como seria a escola ideal pra você?
- 16) Você se considera um bom aluno?
- 17) Como seria o aluno ideal pra você?
- 18) O que existe ou acontece na escola que lhe faz ficar contente ou animado com o estudo? E o que existe ou acontece na escola que lhe faz ficar chateado com a escola ou o estudo?
- 19) Você recorda de uma experiência positiva que teve na escola? Qual?
- 20) Você recorda de Uma experiência negativa que teve na escola? Qual?

- 21) Qual e a hora que mais gosta na escola? E qual é a hora que menos gosta?
- 22) O que costumeiramente você faz no espaço escolar que é criticado? E fora do espaço escolar?
- 23) Se você pudesse abolir uma regra da escola, qual seria? E se pudesse criar uma regra, qual seria?

APÊNDICE B – Questionário Socioeconômico

Leia e responda as seguintes questões:

Nome: _____ Turma: _____

1. Você é do sexo:

a) () Masculino b) () Feminino

2. Você se considera:

a) () Branco b) () Preto c) () Pardo d) () Amarelo e) () Indígena f) () Não declarado

3. Local da sua residência:

a) () Zona Urbana. b) () Zona Rural. Cidade: _____ Estado: _____

4. Você possui alguma deficiência?

a) () Sim. b) () Não.

4.1. Em caso afirmativo, indique o tipo:

a) () Deficiência Física.

b) () Deficiência visual.

c) () Deficiência mental.

d) () Deficiência auditiva.

e) () outro: especificar _____

5. Meio de Transporte utilizado para vir à escola

a) () A pé. b) () carro ou moto. c) () ônibus. d) () bicicleta. e) () metrô.

6. Atualmente, você reside:

a) () com os pais. b) () com parentes. c) () com amigos. d) () casa do estudante.

e) sozinho(a).

7. Sua residência é:

a) () Própria.

b) () Alugada.

c) () Outros: _____

8. Estado civil dos Pais:

a) () Casados. b) () Viúvo(a). c) () Divorciados. e) () Solteiros. d) () Separados .

9. Qual a sua religião?

(A) Católica.

(B) Protestante ou Evangélica.

- (C) Espírita.
- (D) Umbanda ou Candomblé.
- (E) Outra.
- (F) Sem religião.

10. Quantas pessoas moram em sua casa? (Contando com seus pais, irmãos ou outras pessoas que moram em uma mesma casa).

- (A) Duas pessoas.
- (B) Três.
- (C) Quatro.
- (D) Cinco.
- (E) Mais de seis.
- (F) Moro sozinho(a).

11. Até quando seu pai estudou?

- (A) Não estudou.
- (B) Da 1ª à 4ª série do ensino fundamental (antigo primário).
- (C) Da 5ª à 8ª série do ensino fundamental (antigo ginásio).
- (D) Ensino médio (antigo 2º grau) incompleto.
- (E) Ensino médio completo.
- (F) Ensino superior incompleto.
- (G) Ensino superior completo.
- (H) Pós-graduação.
- (I) Não sei.

12. Até quando sua mãe estudou?

- (A) Não estudou.
- (B) Da 1ª à 4ª série do ensino fundamental.
- (C) Da 5ª à 8ª série do ensino fundamental.
- (D) Ensino médio incompleto.
- (E) Ensino médio completo.
- (F) Ensino superior incompleto.
- (G) Ensino superior completo.
- (H) Pós-graduação.
- (I) Não sei.

13. Em que seu pai trabalha ou trabalhou, na maior parte da vida?

- (A) Na agricultura, no campo, em fazenda ou na pesca.
- (B) Na indústria.
- (C) Na construção civil.
- (D) No comércio, banco, transporte, hotelaria ou outros serviços.
- (E) Funcionário público do governo federal, estadual ou municipal.
- (F) Profissional liberal, professor ou técnico de nível superior.
- (G) Trabalhador fora de casa em atividades informais (pintor, eletricista, encanador, feirante, ambulante, guardador de carros, catador de lixo etc.).
- (H) Trabalha em sua casa em serviços (alfaiataria, cozinha, aulas particulares, artesanato, carpintaria, marcenaria etc).
- (I) Trabalhador doméstico em casa de outras pessoas (faxineiro, cozinheiro, mordomo, motorista particular, jardineiro, vigia, acompanhante de idosos/as etc.),
- (J) No lar (sem remuneração).

- (K) Não trabalha.
- (L) Não sei.

14. Em que sua mãe trabalha ou trabalhou, na maior parte da vida?

- (A) Na agricultura, no campo, na fazenda ou na pesca.
- (B) Na indústria.
- (C) Na construção civil.
- (D) No comércio, banco, transporte, hotelaria ou outros serviços.
- (E) Como funcionária do governo federal, estadual ou municipal.
- (F) Como profissional liberal, professora ou técnica de nível superior.
- (G) Trabalhadora fora de casa em atividades informais (feirante, ambulante, guardadora de carros, catadora de lixo etc.).
- (H) Trabalha em sua casa em serviços (costura, aulas particulares, cozinha, artesanato etc).
- (I) Como trabalhadora doméstica em casa de outras pessoas (cozinheira, arrumadeira, governanta, babá, lavadeira, faxineira, acompanhante de idosos/as etc.).
- (J) No lar (sem remuneração).
- (K) Outro.
- (L) Não trabalha.
- (M) Não sei.

15. Você costuma ter horário para estudar:

- a) () Todos os dias
- b) () Em dias alternados
- c) () Só antes da prova
- d) () Não tem horário

16. Você tem acesso ao computador?

- a) () Sim, para lazer e trabalhos escolares.
- b) () Sim, para trabalhos profissionais
- c) () Sim, para outros fins
- d) () Não

17. Você tem telefone celular?

- a) () Sim b) () Não

18. Você tem acesso à internet?

- a) () Sim b) () Não

19. Em caso afirmativo, indique o local (marque mais de uma alternativa, se necessário)

- a) () Em casa
- b) () No trabalho
- c) () Em uma Lan House
- d) () Pelo celular
- e) () Outros: especificar _____

19. Qual é o meio de comunicação que você mais utiliza para se manter informado?

- a) () Jornal escrito e, ou revistas b) () Jornal TV c) () Jornal rádio d) () Internet
e) () Outros

20. Quais e quantos dos itens abaixo há em sua casa?

- () TV _____
() Videocassete e/ou DVD _____
() Rádio _____
() Microcomputador _____
() Automóvel _____
() Máquina de lavar roupa _____
() Geladeira _____
() Telefone fixo _____
() Telefone celular _____
() Acesso à internet _____
() TV por assinatura _____