



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

RUANI CORDEIRO DE SOUSA

**PASSOS E DESCOMPASSOS:
O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA EMEIF HERBERT DE SOUZA**

FORTALEZA

2013

RUANI CORDEIRO DE SOUSA

PASSOS E DESCOMPASSOS:
O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA EMEIF HERBERT DE SOUZA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação / Currículo.

Orientador: Professor Dr. Paulo Meireles Barguil.

FORTALEZA

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

- S698p Sousa, Ruani Cordeiro de
 Passos e descompassos : o Programa Mais Educação na EMEIF Herbert de Souza
 / Ruani Cordeiro de Sousa. – 2013.
 207 f. ; il. color. ; 30 cm.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação,
 Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2013.
 Área de Concentração: Educação / Currículo.
 Orientação: Prof. Dr. Paulo Meireles Barguil.
1. Educação integral – Bom Jardim(Fortaleza-CE). 2. Integração na Educação –
 Bom Jardim(Fortaleza-CE). 3. Ambiente escolar - Bom Jardim(Fortaleza-CE). 4.
 Espaço e tempo. 5. Escolas municipais - Bom Jardim(Fortaleza-CE – currículos. 6.
 Programa Mais Educação(Brasil). I. Título.

CDD 370.112098131

RUANI CORDEIRO DE SOUSA

PASSOS E DESCOMPASSOS:
O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA EMEIF HERBERT DE SOUZA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação / Currículo.

Aprovada em: 17 / 12 / 2013.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Paulo Meireles Barguil (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Ana Paula de Medeiros Ribeiro
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. José Ernandi Mendes
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

AGRADECIMENTOS

Pensar em gratidão, me faz lembrar o sentido da palavra “graça” para os cristãos: um favor imerecido.

É assim que me sinto nesse momento, imerecidamente agraciada por todos aqueles que contribuíram para que esse trabalho se tornasse realidade.

Por isso, quero agradecer a Deus, primeiramente, por todas as vezes que Ele me amparou e me levantou, me fortalecendo nos momentos mais difíceis dessa jornada.

Quero agradecer aos meus pais, Rubens e Vera, e à minha irmã, Juliana, que são os meus tesouros mais preciosos nessa vida, e, depois de Deus, o significado mais próximo que tenho da palavra “amor”. Sem eles, eu não seria quem sou hoje. Somo a eles minha família, principalmente, tias e tios muito queridos!

Quero dedicar amorosamente esse trabalho a todos que fazem a EMEIF Herbert de Souza, pois sem nenhum deles esse sonho poderia ter sido real. Meu carinho especial, a você, Cristina, guerreira, que não desistiu diante das inúmeras batalhas nessa vida, e saiu vitoriosa. Meu agradecimento sem tamanho a você, Gracy, primeiramente pela amizade de tantos anos, e por me ajudar nas pesquisas e nos contatos com os sujeitos. A todos os professores e funcionários que contribuíram para fazer da Escola Herbert de Souza uma grande família.

Não posso esquecer os amigos, os “de sempre”, os “de durante”, e os “de hoje”, que me incentivaram e estiveram ao meu lado em cada momento, desde o início e principalmente nessa reta final. Como não posso citar os nomes de todos, escolhi alguns para representar a todos: você, Alexandra, para os amigos de sempre; vocês, Cícero, Renato e Rose, para os amigos “de durante”; e vocês, Natalia, Solange, Miriane, para os amigos de hoje. Muito obrigada por cada palavra de incentivo, por cada cartão, pelas bibliografias e principalmente pelo carinho da nossa amizade.

E, por fim, carregando em meu coração um sentimento de inspiração, pois me motivou nessa jornada com suas palavras (escritas e faladas), com sua firmeza e principalmente sua paciência, agradeço ao meu orientador, Prof. Paulo Barguil. Muito obrigada, professor, por me permitir ousar e sonhar com tantas e novas possibilidades dentro da minha trajetória acadêmica.

Agradeço, também, ao Prof. Luiz Botelho Albuquerque e à Profa. Ana Paula de Medeiros Ribeiro, que tão gentilmente aceitaram o convite de avaliar meu trabalho, na qualificação e na defesa, contribuindo com sua experiência e saberes para a melhoria desta Dissertação.

Acrescento minha gratidão ao Prof. José Ernandi Mendes, que mais uma vez contribuiu para o avanço da minha vida acadêmica. Primeiro, como meu orientador no trabalho final da Especialização em Metodologia do Ensino de Artes, e, nessa etapa singular da minha trajetória, como parte da Banca que avaliou essa dissertação. Sinto-me muito feliz em partilhar mais essa etapa com o Sr., Prof. Ernandi.

RESUMO

Esta pesquisa investiga a educação integral do Programa Mais Educação – PME, a partir de um estudo de caso realizado na EMEIF Herbert de Souza, uma das primeiras escolas da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza a participar do PME, que foi instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007. A EMEIF Herbert de Souza localiza-se no Bom Jardim, bairro de grande vulnerabilidade social da periferia da capital cearense, e desenvolveu, no âmbito do PME, várias ações, no período de 2008 a 2012, que contribuíram para a melhoria da educação oferecida à comunidade. O objetivo principal dessa pesquisa é analisar o processo de implantação e implementação do PME na EMEIF Herbert de Souza. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica para entender os caminhos da educação integral – propostas e realizações – os quais se materializam no PME, que se insere no contexto das políticas educacionais públicas recentes. Empreendeu-se, também, um estudo de registros referentes ao PME na EMEIF Herbert de Souza: documentos pedagógicos, relatórios do Programa, experiências vivenciadas nas oficinas pedagógicas, relatos de sujeitos que participaram do processo e das minhas lembranças, na qualidade de vice-diretora dessa Escola. À luz desses conjuntos de contribuições, foram analisados os conceitos de tempo, espaço e currículo escolares e as concepções que dessas dimensões emergiram, a partir da perspectiva dos atores pedagógicos envolvidos na implantação e implementação do PME na EMEIF Herbert de Souza. Constatou-se, ao final dessa investigação, que o PME proporcionou a divulgação do conceito de educação integral em jornada ampliada na escola, por meio da realização de atividades socioeducativas no contraturno escolar, materializadas no espaço escolar e em outros espaços, conforme a concepção de territórios educativos difundida pelo PME. Espera-se que os resultados desta investigação contribuam para a continuidade do debate sobre a educação integral no Brasil e inspirem outros estudos sobre esse tema, merecedor de divulgação, implantação e ampliação.

Palavras-chave: Programa Mais Educação. Educação Integral. Currículo Escolar. Tempo Escolar. Espaço Escolar.

ABSTRACT

This research has as its central theme the comprehensive education and aims to understand the concept of integral education present the principles of Programa Mais Educação - PME established by Normative Interministerial nº 17 of April 24, 2007, from a study of event held at EMEIF Herbert de Souza, one of the first schools in the municipal schools from Fortaleza to participate in the Program. Located in a neighborhood of high social vulnerability on the outskirts of the capital of Ceará, the EMEIF Herbert de Souza stood out as a relevant proposal for deployment by PME set of actions developed over the years that have contributed to improving the education provided to the community Bom Jardim neighborhood. Thus, I present the main objective to analyze the deployment process and implementation of the PME in this school unit from the study of educational documents, reports Program, records of experiences in teaching workshops, the reports of the subjects who participated in the process and contribute my experience as vice - principal of the school. This study is justified by the importance that the subject of comprehensive education has gained in the context of recent public education policy with consequent need for deeper on the subject. To achieve the proposed objectives, we conducted a literature search, which backed the considerations of the paths of integral education under the laws underlying the PME, the historical path that contributed to the construction of the proposed comprehensive education in Brazil. From the documentary studies and records impressions of the subject generated by the questionnaires, the concepts of time, space and school curriculum and the concepts which these dimensions emerged from the perspective of educational stakeholders have been analyzed in the process of implementing the SME in EMEIF Herbert de Souza. Observed at the end of this study that the program provided the dissemination of the concept of integral education in the school expanded through the realization of socio-educational activities after school, performed at school and in other spaces journey, as the design of educational territories scattered by PME. We believe that the ideas presented will contribute to the continuing debate on the issue and to raise other studies as a means to expand and promote the concept of the integral education in Brazil.

Keywords: Programa Mais Educação. Integral Education. School Curriculum. School Time. Space School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estudantes da EMEIF Herbert de Souza na Oficina de Horta Escolar	105
Figura 2 – Estudantes da EMEIF Herbert de Souza no Teatro José de Alencar	114
Figura 3 – Estudantes da EMEIF Herbert de Souza encenando contra a dengue	117
Figura 4 – Estudantes da EMEIF Herbert de Souza no Projeto Olimpíadas do Mais Educação	121
Figura 5 – Desenho e poema “A Escola”, da estudante R.B.S.	122

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – SPAECE-Alfa: Proficiência e Percentual de Padrão de Desempenho –2010-2012	91
Gráfico 2 – SPAECE Língua Portuguesa 5º Ano: Proficiência e Percentual de Padrão de Desempenho 2010-2012	94
Gráfico 3 – SPAECE Matemática 5º Ano: Proficiência e Percentual de Padrão de Desempenho 2010-2012	96

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Escala de Proficiência SPAECE ALFA	88
Quadro 2	– Escala de Proficiência em Língua Portuguesa – 5º ano	92
Quadro 3	– Escala de Proficiência em Matemática – 5º ano	95
Quadro 4	– 4.1 O que é o tempo escolar?	135
Quadro 5	– 4.2 O tempo que os alunos permanecem na escola é suficiente? Justifique	135
Quadro 6	– 4.1 O que é o tempo escolar?	136
Quadro 7	– 4.2 O tempo que os alunos permanecem na escola é suficiente? Justifique	137
Quadro 8	– 4.1 O que é o tempo escolar?	137
Quadro 9	– 4.2 O tempo que os alunos permanecem na escola é suficiente? Justifique	137
Quadro 10	– 4.2 O tempo que os alunos permanecem na escola é suficiente? Justifique	140
Quadro 11	– 4.3 Em sua opinião, o Programa Mais Educação trouxe mudanças para o tempo escolar na Escola Herbert de Souza? Se a sua resposta for afirmativa, liste as principais mudanças	142
Quadro 12	– 5.1 O que é Espaço escolar?	148
Quadro 13	– 5.1 O que é Espaço escolar?	148
Quadro 14	– 5.3. Em sua opinião, o Programa Mais Educação trouxe mudanças para o espaço escolar na Escola Herbert de Souza? Se a sua resposta for afirmativa, liste as principais mudanças	150
Quadro 15	– 5.2. Você acha que o aprender e o ensinar podem acontecer em outros lugares que não na escola? Justifique	153
Quadro 16	– 5.1 O que é espaço escolar?	156
Quadro 17	– 5.2 Você acha que o aprender e o ensinar podem acontecer em outros lugares que não na escola? Justifique	157
Quadro 18	– 6.2 O que é currículo escolar?	159
Quadro 19	– 6.2 O que é currículo escolar?	162
Quadro 20	– 6.3 Em sua opinião, o Programa Mais Educação trouxe mudanças para o currículo escolar na Escola Herbert de Souza?	

	Se a sua resposta for afirmativa, liste as principais mudanças	164
Quadro 21 – 6.3	Em sua opinião, o Programa Mais Educação trouxe mudanças para o currículo escolar na Escola Herbert de Souza?	
	Se a sua resposta for afirmativa, liste as principais mudanças	165
Quadro 22 – 6.1	Em sua opinião, o que cabe à escola ensinar?	167

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Taxas de aprovação na EMEIF Herbert de Souza – 2007 a 2011....	85
Tabela 2 – Média do SPAECE Alfa (2º Ano) – 2007 a 2012	89
Tabela 3 – Comparativo de Média SPAECE 5º ano (Língua Portuguesa) – 2008 a 2012	93
Tabela 4 – Comparativo de Média SPAECE 5º Ano (Matemática) – 2008 a 2012	96
Tabela 5 – Comparativo de Notas da Prova Brasil – 2007 a 2011	97
Tabela 6 – Resultados do IDEB – 2007 a 2011	97

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança
CDVHS	Centro de Defesa da Vida Herbert de Souza
CEU	Centro de Educação Unificado
CF	Constituição Federal
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
EMEIF	Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNCI	Fundação da Criança e da Família Cidadã
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MSMCBJ	Movimento de Saúde Mental Comunitária no Bom Jardim
ONG	Organização Não-Governamental
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PBNA	Projeto Batista Nova Aliança
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Programa de Desenvolvimento da Educação
PDE Escola	Plano de Desenvolvimento da Escola
PME	Programa Mais Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PRONASCI	Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania
PSE	Programa Saúde na Escola
PSF	Programa de Saúde da Família
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle
SME	Secretaria Municipal de Educação

SUCAM	Superintendência de Campanhas de Saúde Pública
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	MINHA COLCHA DE PATCHWORK: REVIRANDO MEU GUARDA-ROUPA DE MEMÓRIAS EM BUSCA DOS MEUS RETALHOS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL	24
2.1	<i>Attraversiamo!</i>	24
2.2	Conhecendo os primeiros pontos da costura das minhas ideias de Educação Integral: segurando a ponta do Fio de Ariadne	27
2.3	De um tecido social para outro: bordando apliques em outro conceito de Educação Integral	29
2.4	EMEIF Herbert de Souza: começando a juntar os retalhos	31
3	TUDO JUNTO E MISTURADO? EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL?	38
3.1	Esse “BUM!” chamado Educação Integral!	39
3.1.1	<i>Vamos às Leis!</i>	44
3.1.2	<i>O Programa Mais Educação é legal!</i>	49
3.2	Educação Integral e Educação em Tempo Integral: “uma coisa é uma coisa e outra coisa é outra coisa!”	52
3.3	Muita História com propostas de mais educação: fatos, reflexões e percursos pela história da educação de crianças, adolescentes e jovens	58
3.4	Uma carta para Anísio Teixeira	64
4	A ESCOLA DOS MEUS SONHOS RECHEADA DE REALIDADE	73
4.1	A pesquisa documental	74
4.2	A EMEIF Herbert de Souza: parafraseando Paulo Freire e Frei Betto	75
4.3	Situação socioeconômica do Grande Bom Jardim	78
4.4	E tudo começou com uma iniciativa de jornada ampliada: contando a história da EMEIF Herbert de Souza	80
4.5	Trajetos pedagógicos da EMEIF Herbert de Souza de 2007 a 2012: refazendo os caminhos por meio dos índices de aprovação e resultados das avaliações externas	84

4.5.1	<i>Os números da aprovação de 2007 a 2011 na EMEIF Herbert de Souza</i>	85
4.5.2	<i>Indicadores do SPAECE ALFA (2º Ano) de 2007 a 2012 na EMEIF Herbert de Souza</i>	86
4.5.3	<i>Indicadores do SPAECE 5º Ano – Língua Portuguesa</i>	91
4.5.4	<i>Indicadores do SPACE 5º Ano – Matemática</i>	95
4.5.5	<i>Resultados da Prova Brasil</i>	97
4.6	Anos de 2007 e 2008: implantação do Programa Mais Educação em Fortaleza	98
4.7	O Programa Mais Educação na EMEIF Herbert de Souza	100
4.7.1	<i>Ano I – setembro de 2008 a fevereiro de 2009</i>	102
4.7.2	<i>Ano II – abril de 2009 a fevereiro de 2010</i>	106
4.7.2.1	<i>Experiências dentro da proposta de Cidade Educadora</i>	107
4.7.2.2	<i>Embaraçando o currículo</i>	113
4.7.3	<i>Ano III – abril de 2010 a fevereiro de 2011</i>	114
4.7.4	<i>Ano IV – março de 2011 a setembro de 2012</i>	117
5	SÓ QUEM BUSCA, ENCONTRA! A CONCEPÇÃO DE ESCOLA A PARTIR DA AMPLIAÇÃO DO TEMPO, DO ESPAÇO E DO CURRÍCULO NA EMEIF HERBERT DE SOUZA	123
5.1	A pesquisa com os atores pedagógicos	124
5.1.1	<i>O questionário</i>	126
5.1.2	<i>Os sujeitos</i>	126
5.2	Em foco: o tempo, o espaço e o currículo na EMEIF Herbert de Souza	128
5.2.1	<i>O tempo escolar</i>	129
5.2.2	<i>O espaço escolar</i>	144
5.2.3	<i>O currículo escolar</i>	158
6	EU JÁ SONHEI! ENSINA-ME A DANÇAR?	177
7	REFERÊNCIAS	182
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO	190
	APÊNDICE B – QUADRO RESUMO - PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA	193
	APÊNDICE C – PERFIL DETALHADO DOS SUJEITOS DA	

PESQUISA	194
APÊNDICE D – TABULAÇÃO DOS DADOS – QUADRO SÍNTESE	195
APÊNDICE E – QUADRO FUNCIONAL DA EMEIF HERBERT DE SOUZA – 2012	204
APÊNDICE F – QUADRO SITUACIONAL DA EMEIF HERBERT DE SOUZA	205

1 INTRODUÇÃO

Em agosto de 2013, o célebre discurso *I have a dream*, de Martin Luther King, completou 50 anos. Esse ativista e pastor protestante (nos dois sentidos!) entrou para a história estadunidense como um dos mais importantes líderes na luta em defesa dos direitos civis dos negros nos Estados Unidos por sua liderança mobilizadora demonstrada em várias ações na defesa pela igualdade de direitos para todos daquela nação.

Dentre essas tantas, em 1963, na Marcha para Washington, proferiu em seu discurso a frase que ficaria marcada nas páginas da memória popular, como ato profético para a construção de um novo país. Em um tom pueril, emotivo, mas, ao mesmo tempo, carregado com uma enorme força política e mobilizadora, Martin Luther King proclamou o seu sonho para aquela geração sofrida com a violência e o preconceito racial, em meio a um período de crise extrema, o que soou tal qual um alento para aquelas almas sem esperança que, daquele dia em diante, passariam a sonhar com a possibilidade de um novo Estado.

As únicas semelhanças entre o ativista e eu é que ambos pertencemos à mesma religião e que comungamos da crença que a capacidade de sonhar pode mudar a história da humanidade ou, ao menos, das “humanidades” de cada ser humano (redundante, mas necessário).

Inspirada na frase inicial do discurso de Martin Luther King, penso no porquê escolher a Educação e a escola como focos de estudo. Então, já que não tenho a quem discursar, eu escrevo: “Eu tenho um sonho!”.

Sonho com uma escola feliz, em que a Educação faça sentido, que sirva para algo mais do que preencher dezenas de folhas de caderno.

Sonho que crianças se transformem em homens e mulheres de bem, que reconstruam as paredes desse mundo rachado por suas feridas, sabores e desalentos, mas ao mesmo tempo, que sejam os artífices que ressaltem quão maravilhoso o é por suas exuberantes belezas naturais e humanas! Meu Deus, como o mundo precisa deles! Homens e mulheres se sintam como extensão do outro, como se esse outro fosse parte de seu ser. Homens e mulheres que promovam a paz e o bem viver.

Sonho com crianças que aprendam a ser elas mesmas, valorizadas em sua identidade, sendo aceitas como são, mas que tenham tanta convicção disso que fiquem à vontade para imaginar que podem ser outras pessoas também.

Sonho com uma escola com espaços dignos e utilizáveis. Não aceito nenhum dos extremos!

Não aceito escolas sem estruturas mínimas de aprendizado, sem mobiliário adequado, que não tenham brinquedos ou livros-brinquedos. Não aceito escolas sem lugares mágicos chamados bibliotecas, nem sem a tecnomagia dos laboratórios de informática. Não aceito escolas em que as crianças não tenham um lugar para fazer as refeições! Não aceito que uma escola seja menos do que um lugar de possibilidades, de muitos caminhos a seguir!

Mas, também, não adiantam prédios monumentais que, em sua exuberância, aprisionam pessoas sem sonhos, sem esperança, sem práticas pedagógicas que promovam a emancipação, a autonomia de pensamento e ações. De que adiantam as lousas digitais e os *tablets* nas mãos de estudantes robôs que repetem as falas padrões de um discurso desigual? Um discurso que mantém o *status* de superioridade humana, diante de outros humanos tão iguais como aqueles? Isso independe do valor das contas bancárias, isso só depende de que tipo de gente estão “educando”, dentro ou fora da escola!

Sonho que cada criança entenda que não existe vida de verdade no conformismo da miséria, seja afetiva, material ou intelectual. No meu sonho, o saber é um delicioso biscoito que todos desejam saborear, e quanto mais se deliciam, mais desejam provar sem se preocupar em engordar suas mentes fartas de ideias e repletas de projetos novinhos, recém-nascidos.

Sonho que a Educação, em sua plenitude, seja um direito de todos e não apenas de tão poucos. Esse é o meu sonho, um sonho de Educação Integral: educação que entenda “todos” como sendo “cada um”; educadores que consigam ver “cada um” com os mesmos direitos que “todos” deveriam ter; escola que acolha “todos” e “cada um” em suas pluralidades e individualidades, tornando-os um único “muitos” de uma sociedade mais inteira, mais *integral*.

E por “falar em sonho”, antes de apresentar a descrição do que vivi e que se tornou inspiração para esse texto, proponho pegar carona nos sonhos de outros, de Anísio e de Darcy, para começar a justificar historicamente o assunto escolhido: Educação Integral.

Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, nos anos 1950 e 1980, respectivamente, idealizaram uma escola que oferecesse às crianças brasileiras educação de qualidade em tempo integral: uma escola para estudar, para brincar, para ser cidadão.

Pensando neles, tenho como ponto de reflexão a releitura da proposta de Educação Integral a partir do atual quadro político e social da Educação Brasileira, que vem sendo influenciada pela ideia da ampliação da jornada escolar desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/96 (Lei nº 9.394/96), quando está proposto, em seu art. 34, que o ensino fundamental seja progressivamente ministrado em tempo integral.

Com o objetivo de incentivar os estados para indução da política de ampliação da jornada escolar, o Ministério da Educação (MEC) instituiu o Programa Mais Educação (PME), mediante a Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Sua criação foi inspirada em Anísio Teixeira, com as Escolas-Classe e as Escolas-Parque (BA), e em Darcy Ribeiro, com os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) de (RJ). Contribuíram, também, experiências de jornada ampliada mais recentes iniciadas em algumas cidades brasileiras: Programa de Educação Integral em Apucarana (PR), no Bairro-Escola de Nova Iguaçu (RJ), e no Programa Escola Integrada de Belo Horizonte (MG) e outras que apresentarei ao longo deste estudo.

Em 2008, a Prefeitura de Fortaleza iniciou o processo de implantação do PME na Rede Municipal de Ensino selecionando 100 (cem) escolas-piloto para inaugurar as ações de ampliação da jornada escolar. Essas escolas foram escolhidas a partir dos critérios estabelecidos pelo Manual de Educação Integral (BRASIL, 2008), sendo um deles o indicativo de baixo IDEB.

Após essa breve descrição da história da Educação Integral, apresento como o objetivo desse estudo compreender como se deu a implantação e a implementação do PME em uma das cem escolas-piloto de Fortaleza, a partir da descrição das atividades do Programa, dos documentos escolares e da visão dos atores pedagógicos.

Dentre as cem escolas-piloto do PME em Fortaleza, foi escolhida a Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Herbert de Souza (EMEIF Herbert de Souza), que é o *locus* deste estudo de caso.

Fundada em 1998, durante a primeira gestão do Prefeito Juraci Magalhães, essa Escola está localizada na região do Grande Bom Jardim, uma das áreas de maior vulnerabilidade social de Fortaleza.

Por seis anos e sete meses, até março de 2013, ocupei a função de vice-diretora na EMEIF Herbert de Souza e acompanhei o desenvolvimento da proposta do PME, desde sua implantação em 2008, até o último período de funcionamento, em setembro de 2012.

Você encontrará nessas páginas, além de um trabalho acadêmico, um registro das memórias de uma educadora que desistiu de “ver” e tentou “olhar” a Educação de outra maneira, exercitando a possibilidade de uma Educação Integral.

Embora alguns defendam que a Ciência precise ser neutra, refuto essa artificialidade, ainda mais quando aplicada ao campo das Ciências Sociais e, principalmente, em estudos educacionais.

Segundo essa compreensão, o pesquisador deve se despir de toda a sua carga emocional, de seus valores, de seus sonhos, esquecer-se, enfim, de que é um ser social. Essa exigência, porém, não se sustenta dada a força da dimensão subjetiva do pesquisador, da sua ligação com a sociedade, principalmente nos tempos atuais de inúmeros conflitos sociais, políticos, econômicos, culturais, sexuais, religiosos [...] Dessa forma, eles são fonte de poder, de sujeição e de imposições (de vontade ou de verdade), sufocando, assim, as possibilidades de se instaurar ritos pautados na criatividade e na espontaneidade. (BARGUIL, 2006, p. 79-80).

Farei minhas as palavras de Barguil (2006, p. 79), quando adverte sobre a contínua divulgação da compreensão de que o conhecimento para ser legitimado precisa ser construído sobre um viés imparcial, “[...] por meio de métodos que privilegiam a quantificação e a medição, condições indispensáveis para que os resultados possam ser universalizados.” Opto pela escrita de um texto científico permeado de subjetividade, pois acredito que seja possível e necessária essa intersecção.

Para esse estudo, foram aplicados questionários com os seguintes atores escolares: duas coordenadoras do PME no período de 2008 a 2012, 04 professores do Ensino Fundamental com carga horária de 200 horas e 04 monitores das oficinas do Programa.

Referenciando-me nas definições elencadas por Yin (2005) para o estudo de caso de um programa, apresento o objetivo geral dessa pesquisa:

- Analisar a implantação e implementação do PME na EMEIF Herbert de Souza, a partir dos conceitos de tempo, de espaço e de currículo escolares.

São esses os objetivos específicos:

- Descrever a implantação e a implementação do PME na EMEIF Herbert de Souza; e
- Compreender, na visão dos atores pedagógicos, a implantação e a implementação do PME na EMEIF Herbert de Souza.

O estudo de caso foi escolhido como método, pois contempla a investigação dos acontecimentos contemporâneos por meio da observação direta do pesquisador, tendo a possibilidade de agregar uma “[...] ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações.” (YIN, 2005, p. 27).

No entendimento de Yin (2005, p. 44),

[...] o estudo de caso de um programa específico pode revelar: (a) variações na definição do programa, dependendo da perspectiva das diferentes pessoas envolvidas; (b) componentes do programa que existam antes da designação formal do mesmo.

A partir das minhas experiências como gestora, proponho-me a descrever a trajetória do PME na EMEIF Herbert de Souza, tendo como fontes de evidências (YIN, 2005, p. 111): documentos pedagógicos (diários, relatórios, Projeto Político Pedagógico) e administrativos (gráficos, planilhas, prestações de contas) e os depoimentos dos atores pedagógicos a partir das respostas às questões aplicadas.

Para nortear as análises dos documentos e as respostas dos atores pedagógicos ao questionário, a partir dos objetivos específicos, serão considerados na análise dos dados os estudos de Parente (2006), Arroyo (2011, 2012), Barguil (2000, 2006), Machado (2012), Freire (1983, 1996), Cavaliere (2007, 2010), Gabriel e Cavaliere (2012), Goodson (1999), Silva (2000), dentre outros.

É assim que começo o meu trabalho final do Mestrado em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, com a tentativa de estudar em seus “passos e descompassos” a proposta do Programa Mais Educação na EMEIF Herbert de Souza. Esse sonho foi real para mim, para aqueles que o vivenciaram comigo, e que será partilhado pelas suas mãos, olhos e coração nas próximas páginas.

Como parte inicial desse texto, ao olhar para uma colcha de retalhos (*pachtwoork*) que teci a partir de minhas memórias, apresento, no capítulo 2, ao leitor meu envolvimento com o tema refazendo os caminhos que me trouxeram ao desejo de estudar sobre educação integral.

Em seguida, no capítulo 3, exponho algumas reflexões sobre a educação integral no contexto atual da educação brasileira, as leis que fundamentam o PME, as concepções de “educação em tempo integral” e educação integral. Apresento, também, um breve histórico de propostas de “mais educação” para crianças, adolescentes e jovens no contexto geral da educação.

No capítulo 4, apresento a Escola Herbert de Souza em um caleidoscópio com diferentes tons: a minha visão da escola, a situação socioeconômica da comunidade em que está localizada, o histórico da escola, os índices de rendimento a partir das avaliações internas e externas e, por fim, o histórico do PME entre os anos de 2008 e 2012.

No último capítulo desse texto, estão descritas a metodologia para a pesquisa e para a análise das categorias, são apresentadas as categorias em estudo, a partir do objetivo proposto, os fundamentos teóricos que estão à disposição dos estudos sobre o tempo, o espaço e o currículo escolares e os resultados obtidos a partir dos estudos dos questionários aplicados com os sujeitos.

Durante a escrita desse trabalho, optei por mesclar a minha linguagem com a de outra Pessoa e com a formalidade que academia exige. Endossada pelas minhas origens acadêmicas (formada em Letras e com especialização em Artes) e pela minha paixão por poesia, peço autorização para apresentar os meus companheiros de jornada nesse sério percurso sistêmico: os “poetas¹” Fernando Pessoa.

As palavras de Fernando Pessoa, poeta modernista português que assume as vozes de Álvaro de Campos, Alberto Caeiro e Ricardo Reis, irão me acompanhar como um fio condutor pelo labirinto das minhas descobertas. Elas me justificarão em meus delírios e me ampararão até que eu chegue ao final desse trajeto cientificamente emoldurado, mas com gracejos de um sonho que vivi.

¹ Refiro-me aos pseudônimos do Poeta Português que identificam as suas muitas personalidades.

O que me resta é convidar Fernando Pessoa e você a percorrerem comigo essa viagem. Sendo assim, deixo as honras da casa para o poeta e faço de suas palavras, as minhas:

Viajar! Perder países!
Ser outro constantemente,
Por a alma não ter raízes
De viver de ver somente!
Não pertencer nem a mim!
Ir em frente, ir a seguir
A ausência de ter um fim
E a ânsia de o conseguir!
Viajar assim é viagem.
Mas faço-o sem ter de meu
Mais que o sonho da passagem.
O resto é só terra e céu. (PESSOA, 1933, p. 1).

2 MINHA COLCHA DE *PATCHWORK*: REVIRANDO MEU GUARDA-ROUPA DE MEMÓRIAS EM BUSCA DOS MEUS RETALHOS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Desde que li o livro *A Ladeira da Saudade*, de Ganymédes José, na minha adolescência, quis ter uma colcha de *patchwork*.

Certo dia, estava comentando com minha mãe o quanto um livro pode marcar a vida de alguém. Por causa daquele livro, cultivo o sonho de conhecer as cidades históricas de Minas Gerais. Por causa dele, amo a história de Dirceu e Marília, pseudônimos do poeta árcade Tomás Antônio Gonzaga e da jovem Maria Dorotéia Joaquina de Seixas, amor que foi imortalizado nos poemas do período da Inconfidência Mineira.

E, também, quero ter uma colcha de memórias emendadas em quadradinhos de lembranças. Como ainda não possuo essa colcha materialmente, proponho costurá-la intelectualmente nesse capítulo, no qual apresento as memórias de minha trajetória: escolar, acadêmica e profissional.

Costurando esses retalhos de lembranças, apresento também as minhas primeiras recordações da EMEIF Herbert de Souza, objeto deste estudo.

2.1 *Attraversiamo!*

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas,
que já têm a forma do nosso corpo,
e esquecer os nossos caminhos que
nos levam sempre aos mesmos lugares.
É tempo de travessia:
e, se não ousarmos fazê-la,
teremos ficado, para sempre,
à margem de nós mesmos. (PESSOA, 1990, p. 1).

Nos versos acima, o ilustre poeta Português, ao mesmo tempo, afaga e incita, quando me confronta a trocar meu “guarda-roupa” ideológico ao longo dessa travessia acadêmica que tem sido o Mestrado em Educação Brasileira. Confesso que é um belo desafio em se tratando de uma mulher, afinal, a maioria de nós adora “dar uma repaginada”!

Quando alguém como *Pessoa*, que compreende as *peessoas* em suas pluralidades e sabe mexer com o que há de mais profundo nelas, instigando-as a fazer algo, é imperativo refletir. Surpreendo-me pensando na proposta do nobre

amigo: “Como poderia abandonar minhas roupas-experiências se fazem parte do que sou?” Talvez, quem sabe... Sim, decido então concordar com o senhor, Sr. Fernando, e me render aos seus ensejos.

É necessário, realmente, sair “das roupas usadas”. É preciso deixar aquelas “roupas-hábitos” confortáveis e macias, embora deveras enganadoras, pois já parecem tomar a forma da própria pele. Abandoná-las é imperativo, mesmo que tirar a própria pele venha a doer bastante. Se os bichos conseguem fazer isso como sinal de renovação, por que não eu?

Mudanças geram desconfortos, mas são necessárias para novas acomodações. Transformações também fazem parte do processo, tudo é fundamental para que as novidades se façam. Se for assim, que venham as novas roupas: lindas, brilhantes! Que venham os mais belos modelos de Valetim, de Chanel ou do Beco da Poeira², não me importa! Que venham as novidades! Sim, na passarela da vida, quero fazer essa travessia e desfilas a última moda! Obrigada, Fernando, pelo oportuno conselho! Façamos a travessia! Como diria Elizabeth Gilbert³: “Attraversiamo”!⁴

Foi buscando essa travessia, que ousei arrumar o meu guarda-roupa ideológico e fazer uma avaliação das minhas “roupas-pensamentos-experiências”, procurar novos estilos para as ideias que não cabiam mais dentro de mim. Precisava pensar numa nova roupagem, fazer valer o meu sentido de ver a Educação.

Sei que isso pode parecer ultrapassado, *démodé*⁵, mas aqueles moldes que conheci já não “caíam” tão bem em mim. O que fazer então? Customizar é a resposta! Inserir elementos novos sobre as experiências em minha trajetória. Juntar as lembranças aos novos conhecimentos e ver no que vai dar. Quem sabe terei uma colorida colcha de memórias e reflexões?

Recordo que minhas primeiras experiências educacionais foram na adolescência, quando cuidava de crianças durante as celebrações na igreja, enquanto os pais participavam do momento na grande congregação. Nesse período, não havia nada mais divertido do que “brincar de ensinar” com aqueles pequenos, enquanto aprendíamos mais sobre os ensinamentos da Bíblia. Impressiona-me essa

² Centro de comércio informal em Fortaleza, Ceará.

³ Autora do romance “Comer, rezar e amar”.

⁴ Atravessemos em italiano.

⁵ Palavra de origem Francesa, muito usada no mundo da Moda. Que dizer: algo antigo, velho, fora de moda, que não se usa mais. (DÉMODÉ, 2013).

reflexão, chegando a ser até conflituosa quando me refiro sobre uma maneira de ensinar e aprender algo que deveria ser tão sério e “dogmático” como o ensino religioso, mas não era.

A arte também sempre foi uma das minhas grandes paixões, era outra maneira de trocar experiências pedagógicas divertidas! Fazer arte é acreditar na possibilidade de aprender sentindo por todos os poros, estreitar relações entre indivíduos, ressignificar ideias, promover mudanças, misturar gente com pensamento e com muita alegria. Isso, sim, fazia sentido para mim!

Embalada pela ideia juvenil de me estabelecer financeiramente, tentei desvirtuar meus intentos educativos para outros caminhos aparentemente mais lucrativos. Insisti, durante alguns vestibulares, em tentar cursar a faculdade de Direito, mas não obtive sucesso. Entreguei-me, enfim, aos meus instintos pedagógicos, desistindo da “balança da justiça” e me equilibrando na gangorra da alegria pelo prazer de educar.

Durante o Curso de Letras na UFC, no período de 1997 a 2000, transitei entre o científico, o literário e o ordinário (não entenda essa palavra com um significado de algo banal, mas de algo habitual, natural). Fui bolsista de Extensão e Iniciação Científica, adentrei pelos deleitosos textos da literatura universal e brasileira e de uma forma ordinária, corriqueira, aprendia partilhando com meus colegas as aulas e os textos estudados.

A Universidade foi o fio de Ariadne, que começou a tecer as minhas ideias e a minha maneira de ver a Educação. Sei que o fio “condutor” do mito grego tinha o objetivo de tirar Teseu do labirinto do Minotauro, de conduzi-lo para longe da fúria do monstro devorador de donzelas. Não tenho como ignorar o significado desse símbolo de “libertação”, que tecendo em mim uma rede de ideias, de novas possibilidades, me oportunizou o encontro com a liberdade de pensamento, a reflexão e a vontade de romper com outros fios que outrora me enlaçavam.

Pensar em uma proposta diferente de Educação veio ao meu encontro desde as minhas primeiras experiências pós-Academia. O formato de escola que vivi antes da Universidade foi bem diferente da que encontrei no Centro da Juventude Padre João Piamarta, a primeira escola que ensinei depois de formada. Foi lá onde começou a minha paixão pela Educação Integral...

2.2 Conhecendo os primeiros pontos da costura das minhas ideias de Educação Integral: segurando a ponta do Fio de Ariadne

Debutei na carreira do magistério em 2001, no Centro Educacional da Juventude Padre João Piamarta, no bairro Aerolândia, em Fortaleza. Essa escola confessional católica e instituição filantrópica, sob a administração dos padres piamartinos, atende prioritariamente meninos no internato, em sua maioria, órfãos de um dos pais, ou em situação de risco, vindos do interior do estado ou da periferia de Fortaleza. Além desse sistema de amparo para adolescentes, a escola oferece o sistema de semi-internato (ensino regular e cursos) e o ensino regular (Ensino Fundamental e Médio) abertos à comunidade.

Esboçando os ideais de uma Educação Integral em Tempo Integral, aos estudantes internos e semi-internos são oferecidos cursos profissionalizantes, cursos de informática, de música, no horário anterior ou posterior às aulas regulares (contraturno), além de alimentação e esporte. Para os internos, oferece ainda assistência médica e odontológica, acompanhamento social, encaminhamento para estágio profissional e formação religiosa.

Dentre os cursos⁶ oferecidos pela escola, podem ser citados: Teoria Musical (Banda Piamarta), Mecânica, Eletrônica, Mecatrônica, Eletricidade, Operador de Micro, Ourivesaria (desativado), Padaria (desativado), Marcenaria (desativado), Restaurante Escola (desativado) e Cozinha Escola (fornece refeições às crianças de comunidades carentes próximas à escola).

Os espaços do Centro Educacional tinham uma organização particular, pois estavam dispostos conforme o funcionamento das atividades específicas dessa instituição. Para atendimento aos adolescentes internos, a escola dispunha de dormitório para os estudantes, padres e funcionários, sala de estudos, cozinha, refeitório e capela com uma linda arquitetura em madeira; para o gerenciamento da instituição, diretoria, assistência social, tesouraria, sala para atendimento médico; para o atendimento pedagógico, direção, coordenação do Ensino Fundamental I e II, sala de orientação educacional, salas de aula, ginásio coberto, biblioteca, sala de informática, parque infantil, sala de música, salas equipadas para os cursos de eletricidade, eletrônica, mecatrônica e um galpão para o curso de mecânica.

⁶ A relação dos cursos está detalhada conforme o programa oferecido em 2001, sendo que muitos não constam na oferta atual. (COLÉGIO PIAMARTA, 2012).

Além desses, a escola oferecia, ao público em geral, um restaurante, um jardim-escola para o cultivo e venda de flores, plantas ornamentais e um prédio didático, onde funcionavam cursos em regime especial de graduação da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Merecem destaque também os espaços comuns, como os amplos pátios e os jardins bastante arborizados.

Mesmo diante de toda essa estrutura física-organizacional e das experiências educativas de inclusão, a proposta pedagógica do Piamarta era motivada principalmente pelas ações de enfrentamento aos problemas sociais e econômicos, mais do que pelas ações de formação pedagógica. As práticas de sala de aula eram regidas pelos moldes de um ensino tradicional operante pelo distanciamento entre professor e estudantes, pela falta de conexão dos saberes escolares e a realidade desses, sem uma preocupação com o desenvolvimento integral dos estudantes, que contemplasse as dimensões afetiva, corporal e intelectual.

Os professores eram responsáveis por seguir as determinações da direção da escola, que tinham como base de seu discurso a disciplina, o silêncio, a ordem e o domínio que o educador deveria ter de sua turma. Atividades diferenciadas que envolvessem movimento, trocas e interação não eram bem aceitas, pois qualquer sinal de barulho poderíamos ser *agraciados* com a visita do diretor.

O trabalho docente acontecia mediante práticas repetitivas, ações mecânicas, sem quaisquer possibilidades de integração curricular entre as atividades desenvolvidas pelos cursos e oficinas. Isso nunca foi sequer mencionado. Vivíamos em duas escolas diferentes: a escola da aula e a escola dos cursos.

Importa, ainda, destacar o reconhecimento ao trabalho social dedicado às comunidades carentes realizado por essa instituição. O Piamarta permanece como referência de acolhimento a crianças e adolescentes em situação de instabilidade social, contribuindo para a formação de jovens protagonistas em seu próprio tempo e agentes cidadãos em sua comunidade. Ao longo de seus 60 anos, tem oferecido outras opções a milhares de pessoas, quando a vida só ofereceu uma.

2.3 De um tecido social para outro: bordando apliques em outro conceito de Educação Integral

Em 2002, ingressei na rede pública municipal de Fortaleza. Durante o primeiro ano, assumi 120 horas de atividades em sala de aula, ministrando as disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura e Artes no turno da noite, pois, além do Piamarta, também era professora de uma escola particular.

No ano seguinte, fui convidada pela Direção da Organização Não-Governamental (ONG) Projeto Batista Nova Aliança a assumir a coordenação pedagógica da instituição, deixando assim a escola particular.

O Projeto Batista Nova Aliança (PBNA) era uma instituição evangélica, pertencente à Igreja Batista de Nova Aliança, localizado no Grande Bom Jardim. Mantinha diversos convênios públicos e privados, dentre os quais destaco: o projeto Amigos do Prato (SESC/SENAC), a Prefeitura de Fortaleza (inicialmente por meio do sistema de co-gestão, depois em 2004, tornando-se Anexo da EMEIF Herbert de Souza e o Projeto Segundo Tempo (MEC).

A principal parceria dessa instituição era com *Compassion Internacional e Compassion* (2009, p. 1) do Brasil, “[...] organização evangélica interdenominacional não-governamental, sem fins lucrativos, cujo objetivo é ajudar crianças em situação de risco ao redor do mundo”, da qual partilhava dessa premissa e recebia recursos por meio do sistema de apadrinhamento às crianças atendidas.

Tendo como missão ser “[...] defensora das crianças para libertá-las da pobreza espiritual, econômica, social e física e capacitá-las para serem adultos responsáveis e cristãos plenos”, o PBNA disponibilizava a mais de 700 crianças e adolescentes em situação de risco da comunidade daquele bairro: Educação Infantil ao Ensino Fundamental, 03 a 04 refeições diárias, atendimento médico e odontológico, acompanhamento social às famílias, atividades culturais e lúdicas (acampamentos, passeios a parques, teatros, cinema e museus), oficinas pedagógicas (inglês, cordel e reforço escolar), cursos de música (teclado, violão, bandinha rítmica e flauta) karatê, teatro, jazz, ballet, formação religiosa, oficinas de artesanato (confecção de redes, artesanato em coco, bordados, tapeçaria, *biscuit*) e na culinária, cursos de salgados e pizzas.

Semelhantemente ao Piamarta, as crianças apadrinhadas pela *Compassion* optavam pelos cursos que desejam fazer, participando, também, de

outras atividades no horário do contraturno escolar. Além dos estudantes apadrinhados, os estudantes vinculados somente à Prefeitura de Fortaleza, que frequentavam a escola regular, também podiam ser beneficiados por algumas dessas ações, como os eventos, passeios e conforme a situação social, participar dos cursos, da alimentação e do atendimento médico.

Os espaços no PBNA eram o grande problema. Mesmo oferecendo salas equipadas para todas as atividades (instrumentos musicais, computadores, consultório odontológico, material didático para o curso de inglês, sala de dança com barras horizontais, salas administrativas, mobiliário de qualidade, algumas salas de curso e administrativas com ar-condicionado, cozinha industrial), o prédio era vertical, com o térreo mais 02 pavimentos, sem quase qualquer espaço de convivência comum (só havia um pátio muito pequeno), não havia parque infantil.

Os corredores eram estreitos, as escadarias de acesso aos pisos superiores tinham degraus altos e de material inadequado para crianças, as salas de aula eram pequenas, duas das salas que ficavam no térreo tinham vazamentos. O refeitório era improvisado com mesas próprias para a Educação Infantil e só comportava uma pequena parte das crianças. As demais usavam o pátio para as refeições. Durante o lanche, comiam com os pratos ou copos nas mãos e em pé. Na hora do almoço, dispunham de mesas plásticas e cadeiras, era feito um rodízio, pois o espaço não atendia a todos. Apesar desses problemas, a maioria dos espaços encontrava-se em bom estado de conservação, mas infelizmente não era adequado.

Mesmo com algumas dificuldades estruturais, dentro e fora da comunidade, o PBNA era reconhecido como escola referência em avanços no processo de ensino e aprendizagem. Em sua proposta pedagógica, tentava integrar a perspectiva social e o apreço pelo desenvolvimento cognitivo de seus estudantes. Desde que cheguei, tentei fortalecer essa visão, formando “uma ponte” entre a “escola das aulas” e a “escola dos cursos”.

Algumas iniciativas foram muito úteis para a construção dessa passagem, perfazendo a possibilidade da integração e da troca entre as “duas escolas”, tais como: o planejamento de atividades integradas entre professores e funcionários do Projeto e da Prefeitura, construção dialógica da visão pedagógica da instituição PBNA sem distinção de “quem era funcionário de quem”, elaboração coletiva de projetos pedagógicos com ações que envolvessem os atores das duas partes, momentos de confraternização entre todos os funcionários e professores.

Assim, ao longo de três anos, as linhas das vidas dos membros daquela comunidade escolar foram entrelaçadas à tentativa de outra visão de educação, fortalecendo o compromisso com uma educação de qualidade, pautada em valores de cidadania e na formação integral como o diferencial dessa escola.

Em 2005, deixei a coordenação do Anexo Projeto Batista Nova Aliança para assumir a vice-direção da escola patrimonial, a EMEIF Herbert de Souza. Essa história merece exclusividade, uma parte só dela. Foi nessa escola que a tecedura dos novos fios começou, as ideias foram gerando novas costuras às minhas experiências e às necessidades geradas por uma nova proposta de Educação Integral: o PME. Mesmo anunciando essa outra parte da minha colcha *patchwork* com um tom mais alegre, devo reconhecer que a princípio o tecido da EMEIF Herbert de Souza não parecia tão colorido assim.

2.4 EMEIF Herbert de Souza: começando a juntar os retalhos

Constatado que o sonho em
que me encontro é real,
cumpre-me desbravá-lo, mapeando,
de um modo bastante peculiar,
as suas riquezas e contradições, utilizando, para tanto os artefatos que
trouxe comigo, bem como os que, certamente, encontrarei pelo caminho,
além daqueles que forjarei no cotidiano com o auxílio das pessoas que
tiver a ventura de encontrar. (BARGUIL, 2006, p. 22).

Certa vez, li uma narrativa da descrição de uma avó explicando à sua neta cada retalho costurado em uma bela colcha. Cada pedacinho de tecido havia sido guardado cuidadosamente em um baú ao longo de vários anos. Neles, cores e estampadas refletiam as roupas-memórias, os momentos inesquecíveis e as histórias da família daquela senhora. Eram sobras do passado que se constituíam juntas em um pedaço de futuro e seria presenteado à neta.

Quem disse que uma colcha de retalhos é feita meramente de sobras? Ela é feita de pessoas, é a transformação das memórias geradas na construção de uma história, em um artefato magnífico e anacrônico. Assim foi para mim a experiência na EMEIF Herbert de Souza.

Essa experiência foi tão marcante em minha trajetória que a apresento como objeto de estudo para meu trabalho final do Mestrado em Educação Brasileira. Nesse momento, não cabe pormenorizar as justificativas pela escolha dessa escola

em especial para ser o foco de um estudo de caso que anunciarei mais adiante. Nos capítulos seguintes, descreverei em detalhes essa opção, mas nesse espaço relatarei meu primeiro olhar sob aquele lugar que foi reconstruído, unindo experiências singulares da minha vida a tantas experiências de outras vidas daquela e naquela comunidade.

Nesse primeiro olhar, não apresentei interesse ou intenção alguma, apenas olhei. Tentei identificar naquele lugar, em cada espaço, um lugar de Educação. Essa descrição não foi o que vi com meus olhos curiosos de pesquisadora, mas são lembranças, são os retalhos de um tecido meio escuro da colcha da minha história.

Diferentemente das descrições anteriores, iniciarei essa pelo espaço, já que foi o que mais me impressionou quando, pela primeira vez, cheguei à EMEIF Herbert de Souza.

É bem verdade que a estrutura do Anexo Projeto Batista Nova Aliança era inadequada como padrão de espaço educativo e, certamente, nunca seria referência nesse aspecto. Ouso dizer, contudo, que, mesmo sem a horizontalidade necessária, em toda a sua verticalidade e *imprensitude*⁷, lá era uma escola mais feliz do que a que eu encontrei ao chegar no dia 26 de setembro de 2005. Ou será que eu é que estava triste por deixá-la?

Apesar de fazer parte da gestão da EMEIF Herbert de Souza, ocupando a coordenação de um de seus Anexos, creio que só estive lá uma vez em três anos. Sendo assim, como não conhecia a escola, resolvi caminhar por ela juntamente com a também nova diretora, minha colega e professora do Anexo.

Talvez essa descrição aparentemente seja desnecessária, mas sinto-me na responsabilidade de compartilhar da minha visão ao conhecer o prédio da EMEIF Herbert de Souza, reforçando a tese do poder e da influência que os espaços exercem sobre os sujeitos, principalmente quando se trata de um espaço educativo.

Assim, o edifício escolar é, como outros prédios institucionais, uma construção dotada de forte carga semântica, a qual se expressa por meio de várias metáforas, utilizando diversos símbolos. A forma como faz isso não é facilmente reconhecida, não significando que seja de pouca importância, mas exatamente o contrário, pois os valores culturais, morais e ideológicos têm grande impacto na vida daqueles que a frequentam, bem como da comunidade circundante. (BENITO, 2000, p. 237 *apud* BARGUIL, 2006, p. 126).

⁷ Palavra criada para caracterizar algo imprensado, espremido, muito junto.

Ao adentrar, me vi diante do prédio principal. Este iniciava com um corredor que acolhia à direita uma “recepção”, com restos e entulhos de móveis quebrados. Que recepção! Logo à esquerda, ficava a secretaria da escola. Apesar de ter um bom tamanho, a organização dos equipamentos, papéis aglomerados e do mobiliário desgastado não faziam dele um lugar convidativo.

No mesmo corredor, ainda à esquerda, ficava a estreita sala da direção com dois birôs, cheia de armários e com um banheiro coletivo usado por todos os professores e alguns funcionários. Em frente à porta da direção, existiam duas mini-salas-de-aula, sem janelas e que acolhiam em média 25 enormes (desproporcionais para o tamanho da sala) carteiras escolares que impediam a circulação dos estudantes e dos professores. Uma delas tinha cobogós, que davam para a cozinha, piorando a ventilação e “atiçando” a fome das crianças durante a aula. A sala dos professores ficava mais à diante seguindo pelo mesmo corredor, foi o primeiro lugar que reconheci como possivelmente acolhedor.

A cozinha ficava em frente à sala dos professores. Ela estava bem deteriorada, com encanamentos da pia e torneiras danificados, panelas e outros utensílios expostos em prateleiras de alvenaria revestidas de cerâmica, equipamentos em estado de conservação ruim. Não havia nenhuma ventilação, a não ser a parte do balcão da cantina e os cobogós que davam para a sala de aula.

Seguindo pelo mesmo prédio, do lado esquerdo, encontramos a sala do Serviço de Orientação Educacional (SOE), desativada em virtude da transferência da orientadora para outra escola. No lugar, havia uma pilha de *material para reciclagem*, ou melhor, lixo! As funcionárias nos explicaram que estavam coletando o material para vender e comprar produtos químicos, a fim de fazer detergente e desinfetante para utilizar na limpeza da escola.

Pedimos para ver o depósito com os materiais de limpeza e elas nos levaram a um pequeno banheiro desativado, com algumas garrafas pet e depósitos de margarina contendo líquidos coloridos e pó químico para a feitura dos detergentes e desinfetantes. No mesmo espaço, estavam os botijões de gás e utensílios de limpeza, como baldes, vassouras e rodos.

Em frente ao lixão, digo, à sala da orientação, ficava um pequeno pátio que logo chamou a minha atenção. Quando me aproximei, vi que ali ficava um brinquedo. Minha esperança reacendeu e, enfim, pude identificar algo, um objeto

que me remetia à infância, a um lugar de aprender, de brincar. Mas não foi o que constatei quando me aproximei.

Havia um totó⁸ desgastado pelo sol e que já não agrupava crianças para disputar partidas de futebol, mas servia como varal para panos de chão e de prato. Não servia para brincar, pelo menos não era sua função naquele momento. Bem ao lado, estava um depósito de lixo feito de borracha de pneu (detalhe, cheio de lixo). Ainda havia um tanque para lavar roupa e o bebedouro para as crianças utilizarem também ficava próximo.

Gostaria de pausar momentaneamente essa descrição e refletir sobre esses quadros de degradação do ambiente escolar que ainda temos em nosso país. Não há como não ficar indignada com essas lembranças, há uma mistura de raiva e tristeza diante de imagens que hoje não consigo reconhecer, nem tampouco associar a um lugar de vivência educacional.

Refutando a possibilidade de se conseguir o afastamento das emoções, dos afetos, dos valores, o pesquisador é, sem dúvida, um sujeito encarnado, [...]. Para essa pesquisadora, o sujeito encarnado não está, portanto, fora do quadro que pretende conhecer, mas dele faz parte, porque estabelece com ele (e consigo mesmo) uma criativa dinâmica. (NAJMANOVICH, 2001, p. 23 *apud* BARGUIL, 2006, p. 90).

A mesma imagem de degradação estendia-se por toda a escola. Vinculado ao próximo espaço a ser descrito, está a primeira tentativa de Educação Integral em Tempo Integral na EMEIF Herbert de Souza. Era o pequeno laboratório de Ciências desativado, ainda estruturado com pias de inox e um balcão de alvenaria, ocupado como sala de aula com as mesmas carteiras “enormes” para serem utilizadas por crianças de seis anos. Não era possível transitar por aqueles espaços tão apertados.

O (ex-)laboratório de Ciências era parte do projeto da Escola Ambiental, que tinha o objetivo de oferecer formação pedagógica e profissional em parceria com a Fundação da Criança e da Família Cidadã (FUNCI). A EMEIF Herbert de Souza foi piloto na implementação de um projeto que inseria 200 estudantes, entre crianças e adolescentes, em atividades de tempo integral.

Além do laboratório, o prédio era equipado com horta, viveiros e sala de escovação. Nesses espaços funcionavam oficinas de saúde e prevenção, de reciclagem do lixo, cultivo de hortaliças, criação de pequenos animais (aves e

⁸ Jogo de tabuleiro que reproduz um campo de futebol.

coelhos) e a oficina *Primeiras Letras*, destinada ao atendimento de crianças e adolescentes em situação de alfabetização incompleta.

Essa proposta de Educação Integral estava inserida em um plano de governo da Prefeitura de Fortaleza (1997-2001) e durou apenas três anos. Com o final da gestão municipal, a escola não teve como dar continuidade às ações, pois não tinha como prover recursos materiais e humanos para efetivá-las.

Havia mais uma sala de aula ao lado do laboratório-sala de aula que também não era das melhores, pois repetia o mesmo padrão das primeiras salas de aula que eu havia encontrado logo na entrada. Parece até que a palavra “conforto” é o sinônimo de “luxo” quando aplicada a espaços como esses, como se as condições de ensino a serem oferecidas em uma escola pública sempre precisassem ser “mínimas” e não uma necessidade iminente ao bem estar e ao ato de aprender.

A Biblioteca era o espaço seguinte. Ela deveria ser o oásis naquele deserto, pelo menos era assim que eu esperava. Concordo que era o espaço mais estruturado, mais organizado de toda a escola. Ali, eu reconheci traços de um espaço educativo. A sala era ampla, tinham mesas e cadeiras distribuídas pelo ambiente, tinham estantes de alvenaria circundando as paredes onde eram colocadas pilhas de livros didáticos, mas com poucos livros de literatura infantil e juvenil. Havia uma televisão e um videocassete. Os funcionários da escola nos haviam informado que, no fim de semana anterior, um ladrão tinha forçado o portão, entrado no lugar e levado o outro aparelho de videocassete.

Vi também mapas e esquemas corporais em formato de *banners* organizados em um canto do salão. Sim, ali era um lugar de possíveis compartilhamentos. Pena que não era utilizado com tanta frequência pelos estudantes, apenas quando eram trazidos para ver um vídeo ou quando o professor queria “uma aula diferente”.

O *escovódromo* ou sala de escovação herdada do Projeto Escola Ambiental também estava desativado, servindo de depósito e ponto de apoio para os agentes sanitários da Superintendência de Campanhas de Saúde Pública (SUCAM) no combate a Dengue e outras endemias da época.

Relatar sobre os espaços comuns da escola, como pátio, corredores externos, acessos à quadra, só vem reforçar a imagem de abandono e desleixo que aquele lugar sofria em razão da falta de recursos e da burocracia da transição de governo. O mato acumulado por todo lado, tomando os canteiros da horta também

desativados, lixo jogado pelos arredores da quadra (que não passava de um espaço cimentado com duas traves feitas de caibros improvisados), restos de construção, arames farpados, tijolos quebrados, cerâmicas, todo tipo de entulho. Sem falar que eram esses os espaços de convivência utilizados pelas crianças no horário do recreio.

Ainda existia outro prédio construído em 2001, de dois pavimentos, com 06 salas de aula e 04 banheiros. As salas eram bem maiores, mas a ventilação e a iluminação eram ruins. Não havia janelas, eram cobogós espessos e que não facilitavam a circulação do ar como deveriam. As instalações elétricas das salas precisavam com urgência de manutenção, pois haviam ventiladores desativados e lâmpadas queimadas. Os banheiros precisavam de reforma urgente. Eram descargas, pias, portas danificadas, falta de pintura e manutenção nas instalações hidráulicas.

Termino esse relato oferecendo ao leitor indicativos de que a afirmação destacada no início dessa descrição, Benito (2000) *apud* Barguil (2006), é digna de crédito e cabe perfeitamente na condição que se apresentava a EMEIF Herbert de Souza. A escola estava funcionando com o mínimo de recursos operacionais, pedagógicos e didáticos, pois os repasses financeiros estavam retidos devido ao atraso na nomeação do novo núcleo gestor, o grupo de funcionários e professores mostrava-se desmotivado diante do quadro estrutural e funcional da escola.

Existiam relatos de frequentes invasões durante o final de semana para saquear o patrimônio e reclamações da comunidade com a falta de segurança e a qualidade do ensino oferecida, além da ausência da merenda escolar. Destaco, finalmente, a situação dos índices internos (aprovação, reprovação evasão) e de aprendizagem apresentados como críticos pelos resultados das avaliações externas: Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) e Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

O quadro acima demonstra não só os resultados da descontinuidade de políticas de governo, mas da inoperância de um sistema educacional erguido sobre pilares frágeis, em que a escola pública é fruto dos arremedos de um tecido social esgarçado por várias ações fragmentadas e sem ligação nenhuma com a possibilidade real de mudança na sociedade.

Sem a partilha de responsabilidades entre a família, o governo e a instituição educacional, a Educação será fadada continuamente à fragilidade de

alinhavos sem a consistência de ações sólidas e de impacto no contexto social de tantas crianças e adolescentes das escolas públicas brasileiras.

Concluo a primeira parte desse texto com o verso 36, do Evangelho de Lucas, no capítulo 5: “Ninguém tira remendo de roupa nova e o costura em roupa velha; se o fizer, estragará a roupa nova, além do que o remendo da nova não se ajustará à velha.” (BÍBLIA, 2013). Em seu discurso durante um banquete na casa do publicano Levi, Jesus Cristo aconselha o mesmo que Fernando Pessoa no trecho do poema Tempo de Travessia: não há como tecer novas ideias em panos velhos, é necessário desfazer-se das roupas gastas e colocar novas em seu lugar.

Assim, novas ideias, novos conceitos e novas estruturas foram erguidos, cosendo-os aos retalhos-memórias-felizes da colcha de momentos coloridos da história da EMEIF Herbert de Souza, mas deixando para trás os farrapos esgaçados de um tecido-escola que precisava ser desalinhavado e costurado sobre novas estampas, novas esperanças, sobre outra ideia de Educação.

3 TUDO JUNTO E MISTURADO? EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL?

Se faço estas análises de um
 modo lasso e casual,
 não é senão porque
 assim retrato mais o que sou.
 De uma análise propriamente
 profunda não só sou incapaz,
 mas sou também artista demais para a pensar em
 fazer;
 pensar em fazê-la seria
 pensar em dar de mim
 a ideia de que sou uma criatura disciplinada e
 coerente,
 quando o que sou é um analisador disperso e
 subtilmente desconcentrado.
 A minha arte é ser eu.
 Eu sou muitos.
 Mas, com o ser muitos,
 sou muitos em fluidez e imprecisão.
 (Fernando Pessoa)

A expressão “tudo junto e misturado” é utilizada quando se tem a necessidade de congregar, em um mesmo espaço ou tempo, pessoas, objetos de características muito distintas. Talvez Fernando Pessoa se sentisse assim, “todo junto e misturado”, quando tentava lidar com as diferenças de suas personalidades dentro de si mesmo.

Nesse capítulo, proponho como reflexão o que esse *tudo junto e misturado* significa para os conceitos de Educação Integral e de Educação em Tempo Integral, a partir das concepções do PME, dos estudos realizados e de algumas ocorrências dessas expressões na mídia em geral.

Apresentarei considerações sobre esse *Bum!*, que circula a Educação e a política brasileira e as bases legais que fundamentam o PME. Iniciarei também as discussões sobre algumas concepções de escola e como propostas por *mais educação* para crianças, adolescentes e jovens surgiram no decorrer da História da humanidade e, em particular, no Brasil.

3.1 Esse “BUM!” chamado Educação Integral!

Mas essa nossa superioridade não consiste naquilo que tantos sonhadores têm considerado como a superioridade própria. A superioridade do sonhador consiste em que sonhar é muito mais prático que viver, e em que o sonhador extrai da vida um prazer muito mais vasto e muito mais variado do que o homem de ação. Em melhores e mais diretas palavras, o sonhador é que é o homem de ação. (PESSOA, 1989, p. 241).

Se você esteve no Brasil durante as últimas eleições para presidente, para governadores e para deputados em 2010, ou em 2012, nas eleições para prefeitos e para vereadores, tenho certeza que pôde comprovar que a “última moda” em propostas políticas chamava-se *Educação Integral*, *Escolas de Tempo Integral*.

A Escola de Tempo Integral tem sido embandeirada como a rendição para os tempos de falência do Sistema Educacional Brasileiro e para absolvição dos problemas sociais de crianças e adolescentes das camadas populares da sociedade.

Pego-me em um confronto direto de ideias, como naqueles desenhos animados da Disney: um diabinho falando ao seu ouvido direito e um anjinho ao seu ouvido esquerdo. É assim que me sinto quando reflito sobre que interesses e que condições estão dispensadas por trás da intenção de educar integralmente nossas crianças, adolescentes e jovens.

Vivencio esse paradigma de perto por causa do meu envolvimento com o tema e tento, ainda que conflituosamente, separar em colunas mentais as tentativas mal estruturadas, das ações sérias e efetivas, de políticas educacionais implantadas pelos governos nas diferentes esferas de poder, mesmo sabendo que: ora estão envolvidas em tantas *tecnologias educacionais* fundamentadas em parâmetros desconexos com a realidade das comunidades locais; ora em *modelos de sucesso* importados de outros países com realidades históricas, culturais e sociais distintas do Brasil; outrora em experiências exitosas de *escolas experimentais* que testam seus modelos com a finalidade de gerar uma possível *replicabilidade*⁹ nas Redes de Ensino; ou em propostas de *bairros escolas*, que se tornaram verdadeiros *lugares*

⁹Termo utilizado por uma consultoria nacional, que implanta novos modelos de escolas em tempo integral, para se referir ao processo de expansão do “modelo implantado” em uma escola e que deverá ser repassado para outras escolas.

(BARGUIL, 2006), pois passaram a ser reconhecidos como territórios educativos, passaram a ter identidade para aqueles que os agregaram como parte de suas vidas e assim, deixaram de ter o status vazio de *espaços* como eram simplesmente vistos.

Percebem? Não há como não acolhê-la como sonho redentor, e, ao mesmo tempo, não encará-la como uma falácia política dentro de certos padrões mesquinhos de uma mídia desprovida de pudor, que tenta manipular o direito a uma educação íntegra, mas usurpada das mãos de tantas crianças do nosso lindo país.

São promessas de educação em tempo integral como meio de “guardar” as crianças dentro da escola com a finalidade de livrá-las da marginalidade, das drogas, da prostituição. Promessas de educação integral como *mais tempo na escola para mais aprendizagem*, mas, infelizmente, oferecendo *mais do mesmo tipo de educação* mecânica ofertada no turno de 04 horas. Faltam, contudo, promessas de educação integral que “enxerguem” a criança, o adolescente e o jovem como ser de direitos, ser humano em todas as suas dimensões.

Eis o desafio:

[...] repensar as justificativas que nos levam a implementar esses programas nas escolas e nas redes de ensino. Uma forma de perder seu significado político será limitar-nos a oferecer mais tempo da mesma escola, ou mais um turno – turno extra –, ou mais educação do mesmo tipo. Uma dose a mais para garantir a visão tradicional do direito à escolarização. Se pararmos aí, estaremos perdendo a rica oportunidade de mudar o nosso sistema escolar, por tradição tão gradeado, rígido e segregador, sobretudo dos setores populares. Se um turno já é tão pesado para tantos milhões de crianças e adolescentes condenados a opressivas reprovações, repetências, evasões, voltas e para tão extensos deveres de casa, mais uma dose do mesmo será insuportável. (ARROYO, 2012, p. 33).

Lembro-me bem de depoimentos de coordenadores e diretores de escolas municipais de Fortaleza que nos meses que antecediam as avaliações externas – SPAECE e SAEB – faziam das oficinas do PME verdadeiros “centros de reforço escolar”. Eles orientavam os voluntários de horta, teatro, qualquer que fosse a oficina e não apenas os da oficina de letramento, para a realização de atividades de treinamento com o fim de condicionar os estudantes às questões das provinhas que seriam aplicadas. No trecho acima, Arroyo adverte sobre isso como se pudesse ver o que acontecia dentro dessas escolas.

O que levam gestores tomarem atitudes como essas? Seriam as diretrizes do Programa que não estariam claras? Que compreensões estão arraigadas às rotinas escolares que não torna possível outro fazer escola?

Mesmo apresentando um discurso progressista de educação com todos os conceitos de valorização de saberes, de compartilhamento de espaços educativos da cidade, o Programa abre “interpretações” de suas intenções quando elenca como um dos critérios os baixos índices para o seu funcionamento na escola. Mesmo com a prerrogativa de uma adesão, fica evidente que o “não aderir” ou o “não fazer com que os resultados apareçam” soa como resposta de descaso ou incompetência do gestor escolar. Então, o que fazer? Mostrar resultados a todo custo.

Diante dessas reflexões, acrescento as feitas por Masschelien e Simons (2013), quando questionam sobre o valor dessa escola que foi criada apenas para dar resultados a fim de validar as pessoas com certificados de qualidade pelos resultados esperados conforme as metas estabelecidas.

Quando a aprendizagem se reduz à produção de resultados de aprendizagem; quando a produção de resultados de aprendizagem se torna, simplesmente uma descrição diferente para a conversão do potencial em competências; quando existem inúmeros caminhos de aprendizagem que tornam possível esse processo de produção – qual é, então, o papel da escola? [...] Em essência, então, o papel da escola aqui é limitado à função social pura e simples que os sociólogos da educação apontaram há muito tempo: ela oferece diplomas “válidos”. (MASSCHELIEN; SIMONS, 2013, p. 20-21).

Grito em meu coração quando as diferenças sociais algemam os estudantes das escolas públicas às migalhas de um “tipo de educação” que é rascunhada sobre os privilégios dos filhos da classe média e da classe alta da sociedade. Enquanto esses são privilegiados com cursos especializados de música, dança, língua estrangeira, com equipamentos tecnológicos de última geração, com atividades de acompanhamento pedagógico para suprir as dificuldades de aprendizagem, os filhos dos trabalhadores precisam contentar-se com alguns voluntários comunitários que, com boa vontade (pois o ressarcimento para transporte e alimentação não condiz com a importância da proposta), não conseguem realizar satisfatoriamente as atividades, por falta de formação acadêmica, de espaços adequados e de recursos suficientes. Enfim, para esses: “se vira nos 30!”, tal qual o título do quadro de um programa dominical da TV brasileira.

É isso que me entristece: não é a proposta em si, não são as intenções de alguns poucos, mas a forma como é tratada! Muitas vezes são levantes políticos partidários que não se consolidam como políticas públicas, e acabam passando de

brisas levadas pelos ventos de outras intenções governistas que assumem os postos do poder. O “Ah, isso é importante!” de um governo se contrapõe com um “Não, isso não é mais importante! Deve ter uma forma mais barata de educar!”.

Vítimas dessa descontinuidade foram as Escolas-Classe e as Escolas-Parque, os CIEPs, os CAICs e os CEUs, sonhos monumentais, mas de cara manutenção, sendo assim, sem interesse para os governos subsequentes, pois a educação no Brasil não pode ser “artigo de luxo”, tem que ser pechincha!

É custoso e caro porque são custosos e caros os objetivos a que visa. Não se pode fazer educação barata – como não se pode fazer guerra barata. Se é a nossa defesa que estamos construindo, o seu preço nunca será demasiado caro, pois não há preço para a sobrevivência. (TEIXEIRA, 1959, p. 2).

Mesmo assim, são experiências que foram e ainda são construídas sob os sonhos de alguns educadores de *bom coração*¹⁰ (SAVIANI, 2010) – entendam essa expressão como quiserem – que realmente tentam oportunizar alternativas para as dores sociais, psicológicas, para os desfalques cognitivos de crianças e de adolescentes miseráveis emocionalmente, materialmente. Educadores que entenderam a proposta da educação integral para além dos extremos, como dos prédios pomposos ou para além da lista de tantas “faltas”: faltam recursos, faltam professores, faltam espaços, falta merenda. Entenderam que educar integralmente é olhar o educando como um todo.

E a esses pequenos, a esses infantes populares não lhes foi outorgado o direito de sonhar, ou porque não sabem o que é ou porque simplesmente desistiram do que nunca aprenderam a fazer, ou a ser: um sonhador. Ainda bem que, para ensiná-los, existem os “professores de multidões”, idealistas e idealizadores, aqueles que querem alcançar toda uma sala de aula chamada nação brasileira.

Tantos discursos têm atraído a atenção de pesquisadores das universidades brasileiras, focando suas investigações nos processos e nos resultados dessas experiências educativas que registram desde a implantação das Escolas-Classe e Escolas-Parque de Anísio Teixeira até a avaliação de projetos de municípios brasileiros para a ampliação da jornada escolar, como também de programas de indução de uma política de Educação Integral, como o PME. Como exemplos, dentro do repositório de teses e dissertações da Universidade Federal do

¹⁰Em uma carta de Monteiro Lobato, Anísio Teixeira era descrito como “[...] a inteligência mais brilhante e o maior coração que já encontrei nestes últimos anos de minha vida.”

Ceará, cito os estudos de Camurça (2013), Félix (2012) e Garcia (2013), que apresentam o PME como objeto de estudo.

Fernando Pessoa nos disse que um sonhador é um homem de ação. Toda ação pressupõe uma mudança de estado, do passivo, do inerte para o de movimento. Pegando emprestada a intenção do poeta, entendo que nossas crianças e jovens tiveram seus movimentos roubados pelos condicionantes sociais das fragilidades econômicas, da desestrutura familiar, da imersão em ambientes de criminalidade, e hoje são “objetos inertes” levados por aqueles que em seus discursos proclamam um modelo de vida que os tornará ainda mais dependentes e estáticos, presos a decisões erradas.

A escola deveria ser esse lugar de movimento, de apresentar outro lugar, outras possibilidades, de conduzir à liberdade de expressão, de pensamento, de interação. Infelizmente, séculos de práticas tradicionais insistem em permeiar a rotina escolar, domesticando o saber enclausurando-o em um currículo retalhado e flácido, como meio de reforçar e ampliar esse condicionamento, tolhendo o corpo desses “objetos inertes”, por meio de rituais mecânicos, controlados (filas, sirenes, exercícios de repetição e outros).

Barguil (2006, p. 150) discute sobre essa inércia corporal e destaca que tal ideia, conforme Foucault, foi instalada nos séculos XVII e XVIII, em que o controle do corpo era tido como exercício de poder em colégios e escolas primárias:

Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica corpos submissos e exercitados, corpos dóceis. [...] A “invenção” dessa anatomia política não deve ser entendida como descoberta súbita. Mas como uma multiplicidade de processos muitas vezes mínimos, de origens diferentes, de localizações esparsas, que se recordam, se repetem, ou se imitam, apoiam-se uns sobre os outros, distinguem-se segundo seu campo de aplicação, entram em convergência e esboçam aos poucos a fachada de método geral. Encontramo-los em funcionamento nos colégios, muito cedo; mais tarde nas escolas primárias; investiram lentamente o espaço hospitalar; e em algumas dezenas de anos reestruturaram a organização militar. (FOUCAULT, 2002 *apud* BARGUIL (2006, p. 119)

Não tenho a intenção de promover um levante ideológico de um discurso específico ou de qualquer outro fundamento teórico mais radical, mesmo sabendo que não há como desassociar esses discursos do meu. Bem sei que está contaminado por leituras e outras tantas vozes, pois outros já refletiram sobre o

contexto social instalado e os meus pensamentos são resultados daqueles que historicamente dialogaram e registraram seus ideais. Repito: ainda não consegui decidir a quem atender, se a voz que difama ou se a voz que defende. Prossigo esse capítulo dando-me o direito de, sendo apenas o segundo escrito e não as conclusões finais, continuar as reflexões sobre o tema, e, quem sabe ao final, sair desse acalourado e emotivo conflito dicotômico e produzir um ponderado discurso acadêmico. Eis o “Bum!”: buscar o equilíbrio.

Assim como falham as palavras quando querem exprimir qualquer pensamento,
Assim falham os pensamentos quando querem exprimir qualquer realidade.
Mas, como a realidade pensada
não é a dita, mas a pensada,
Assim a mesma dita realidade existe,
não o ser pensada.
Assim tudo o que existe,
simplesmente existe [...] (CAEIRO, 1917).

Aproveitando-me da proteção que mais uma vez as palavras de Fernando Pessoa me ofereceram, a seguir exponho a fundamentação legal para a implementação do PME nas escolas públicas brasileiras, apresentando alguns dos documentos que regem os objetivos, as diretrizes e o funcionamento do Programa.

3.1.1 Vamos às Leis!

Essa seção terá como suporte os documentos do PME que fundamentam a implantação do programa nas escolas brasileiras, sendo o primeiro deles o exemplar *Educação Integral - Texto Referência para o Debate Nacional* (BRASIL, 2009a). Semelhantemente ao Texto Referência, começo, então esse debate, pela Carta Magna de nosso país, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

As referências da presença da educação integral no Texto Constitucional aparecem em destaque no Art. 6º, que relaciona a educação como o “primeiro dos dez direitos sociais”, e no Art. 205, quando traz a educação como meio para o “pleno desenvolvimento da pessoa”. O texto do MEC destaca que mesmo sem a utilização da expressão “educação integral”, os artigos citados permitem de forma subliminar que seja deduzida “[...] a concepção do direito à Educação Integral.” (BRASIL, 2009a, p. 21). O Art. 205 atribui ao Estado e à família a responsabilidade por garantir o direito à educação e atribui à sociedade a tarefa de colaborar para que esse seja

efetivado. Esse artigo inspira alguns princípios do PME, conforme descreverei adiante.

Para reafirmar os princípios constitucionais prescritos no Art. 205, a LDB/96 reitera-os no Art. 2º e acrescenta os princípios de liberdade e solidariedade humana como inspiração para o desenvolvimento pleno do educando, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. O Capítulo IV, Art. 53,¹¹ do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 2010b, p. 51), também dialoga com os mesmos princípios.

O art. 34, da LDB/96, apresenta a ampliação da jornada escolar no ensino fundamental como uma ação progressiva para a instalação do tempo integral. Eis a primeira indicação legal da expressão *tempo integral*. Fazendo referência a esse artigo, o Texto Referência para o Debate Nacional (BRASIL, 2009a, p. 21) ainda ressalta que esse processo não se dará apenas pela ampliação da jornada escolar, mas destaca a função da escola como responsável pela “[...] centralidade do processo educativo pautado pela relação ensino-aprendizagem”, reiterando a importância desse gerenciamento de ações e de atividades significativas que contribuam para a formação do educando.

Nesse momento, importa destacar uma característica singular dentro do processo educativo: a autonomia do projeto político pedagógico de cada escola. Mesmo pertencendo a uma Rede de Ensino e submetida às orientações gerenciais das Secretarias de Educação, cabe à escola refletir e tomar as decisões coerentes sobre o que é e o que não é significativo para a consolidação dos seus objetivos educacionais. Parece até meio óbvia essa declaração, mas algumas obviedades precisam ser ditas como oportunidade de avaliar que tipo de saberes, conhecimentos e práticas estão adentrando nas escolas sob a capa de que *tudo* pode contribuir para o *desenvolvimento pleno do educando*.

O Art. 1º da LDB ressalta exatamente isso quando amplia a concepção de Educação declarando que ela “[...] abrange processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações artísticas.” (BRASIL, 1996, p. 1).

¹¹Art. 53 – A criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...] (BRASIL, 2010b, p. 51).

Esse artigo pactua com a corresponsabilização da sociedade anunciada pelo Art. 205 da CF/88. Eis a importância de um diálogo entre tantas ofertas de oportunidades de aprendizagem com o projeto pedagógico, para que sejam integradas àquelas que forem consideradas significativas dentro dos objetivos estabelecidos por cada instituição escolar.

O Art. 3º (inciso X) também reitera essa concepção quando destaca a valorização da experiência extra-escolar como princípio para a prática do ensino. Assim, abre-se um fluxo, pois fortalece a importância da mistura dos saberes que o educando traz de sua comunidade, de seu contexto familiar, social e cultural com os saberes acadêmicos socializados pela escola. A escola tem a obrigação de difundir essa diversidade de conhecimentos discentes com a comunidade escolar, abrindo-se e permitindo que esses integrem o seu dia a dia.

Vale ressaltar, no entanto, que a participação dessas organizações exige que suas ações e intervenções constituam-se como respostas a demandas diagnosticadas no âmbito da própria escola e, como tal, precisam estar impressas no seu projeto político pedagógico. Caso contrário, o papel de tais organizações, quando muito, poderá restringir-se tão somente ao caráter da proteção social. (BRASIL, 2009a, p. 22).

Aproveitando esse atributo de “caráter da proteção social”, apresento a seguir as indicações do Plano Nacional de Educação (PNE) para a ampliação da jornada escolar.

Instituído pela Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001, o PNE apresenta brevemente o diagnóstico situacional da educação brasileira, relacionando os objetivos e as metas a serem atingidos em cada modalidade de ensino com a intenção de promover: (1) a elevação global do nível de escolaridade da população; (2) a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; (3) a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública; (4) democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 2001).

Como umas das prioridades dentro da “*Garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino*”, o PNE destaca a

“prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas”.

Ainda, dentre os objetivos e metas para o ensino fundamental, o documento ressalta a ação de ampliar, progressivamente, a jornada escolar, como antes anunciado pela LDB, mas apresenta, como prioridade de atendimento, o recorte social das crianças com família de baixa renda e que sejam atendidas pelos programas sociais:

21. Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente.
22. Prover, nas escolas de tempo integral, *preferencialmente para as crianças das famílias de menor renda*, no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, a prática de esportes e atividades artísticas, nos moldes do Programa de Renda Mínima Associado a Ações Sócio-educativas. (BRASIL, 2001, grifo meu).

Esse recorte que o PNE dispõe como prioridade de atendimento para o tempo integral, às crianças das famílias de menor renda, nos leva a algumas questões como: (1) a natureza social dessa política, (2) a configuração da escola pública diante das necessidades sociais crescentes, e (3) a omissão da família na sua função de educar e a contrapartida do Estado em assumir essa responsabilidade como sua, dentre outras tantas.

Faço apenas um anúncio, nessa seção, dessas questões que merecem reflexão frente ao perfil dos estudantes atendidos pelo Programa. Mais adiante, será necessário estudar sobre cada uma dessas indagações e outras que acrescentarei ao longo dos estudos legais e dos documentos que norteiam o PME.

O PNE destaca a educação em tempo integral como uma de suas 20 metas previstas para o ano de 2020. A meta nº 06 propõe: Oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica.

Em uma Nota Técnica, o Ministério da Educação avalia a Meta nº 6 do PNE apresentando a descrição situacional e as expectativas para a ampliação do PME (BRASIL, 2010c). Das 194.939 escolas de educação básica no Brasil, 42.884 tinham tempo integral, segundo os dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2010 (INEP, 2010). O plano tem como proposição ampliar mais da metade do percentual de escolas atendidas.

Dentre as seis estratégias presentes na Meta nº 6, que definem as especificidades das ações para a ampliação da jornada escolar, algumas merecem

destaque tais como: o item 6.1 descreve as atividades a serem oferecidas para pelo menos metade dos estudantes de cada unidade escolar, destacando que a ampliação da jornada deve ser igual ou superior a sete horas diárias e sob responsabilidade da escola; o item 6.2 descreve as necessidades de adequação para os prédios escolares, da produção de material didático específico e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral; e o item 6.3 orienta sobre o papel articulador da escola com outras instituições, equipamentos públicos e espaços educativos a fim de promover outras oportunidades educativas. Esses três itens estarão presentes no detalhamento e na caracterização das concepções do PME.

Outros três documentos foram fundamentais na criação do PME e merecem destaque: (1) a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (JOMTIEN, 1990); (2) o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE); e (3) o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007) (BRASIL, 2007a).

Da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, chamo atenção dentre os objetivos destacados, no Art. 1º - “Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem”. Ele apresenta as necessidades básicas de aprendizagem do ser humano em suas diversas dimensões (social, cognitiva, emocional, espiritual e física), ressaltando a necessidade do desenvolvimento humano através da educação. Destaca no item seguinte (Art. 1º, item 2) que se essas necessidades forem atendidas promoverá a ampliação das dimensões humanas, conferindo:

[...] aos membros de uma sociedade a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver a sua herança cultural, linguística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio-ambiente e de ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus, assegurando respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos, bem como de trabalhar pela paz e pela solidariedade internacionais em um mundo interdependente. (UNESCO, 1990, p. 3).

O Art. 2º, da mesma Declaração, destaca a necessidade da expansão do enfoque dado à Educação, a partir da ampliação “[...] de recursos, das estruturas institucionais; dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino, para construir sobre a base do que há de melhor nas práticas correntes.”.

Esses dois artigos podem ser utilizados para justificar a implementação da Educação Integral (Art.1º) e a ampliação da jornada escolar (Art. 2º) pelos documentos do PDE e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que serão estudados a seguir.

Sobre o texto do PDE, destaco o item referente ao “Financiamento: Salário-Escola e Fundeb” (HADDAD, 2008, p. 18) que remete: “[...] a diferenciação dos coeficientes de remuneração das matrículas não se dá apenas por etapa e modalidade da educação básica, mas também pela extensão do turno: a escola de tempo integral recebe 25% a mais por estudante matriculado.”

Os recursos para manutenção do PME são repassados para escola via Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), mediante o preenchimento do Plano de Atendimento. Neste, a escola registra a quantidade de estudantes a serem atendidos pelo Programa e as oficinas que serão oferecidas à comunidade naquele ano.

No Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que tem como objetivo “[...] conjugar esforços da União, Estados Distrito Federal, Municípios, famílias e comunidade para assegurar a educação básica.” (BRASIL, 2009a, p. 23), destaco como relevantes: no Art. 2º, que rege as diretrizes do Plano, o inciso VII, que apresenta a necessidade da ampliação da jornada escolar, o inciso XXIV, que propõe a integração de outros programas ao programa de educação com a finalidade de fortalecer a identidade do educando com sua escola; e os incisos XXVI e XXVII que propõem sobre a ampliação dos espaços escolares, considerando a cidade como espaço educativo e sugere a instalação de parcerias entre a escola e outras instituições governamentais ou não governamentais.

Esses foram alguns dos documentos que fundamentaram a criação do PME, em 24 de abril de 2007, por meio da Portaria Interministerial nº 17. A seção seguinte tratará sobre os objetivos, concepções e o funcionamento do Programa.

3.1.2 O Programa Mais Educação é legal!

Instituído pela Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, o PME surge com o objetivo de “[...] fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar.” (BRASIL, 2007c, p. 5). O documento está estruturado em

considerações sobre a necessidade do Programa e em quatro capítulos que dispõem sobre: os objetivos e as finalidades; a execução; as diretrizes para o apoio a projetos e ações; atribuições dos integrantes do Programa.

No Capítulo 1º, estão dispostos os objetivos e a finalidade do PME. O Art. 1º apresenta como objetivo do Programa:

[...] contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programa do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas. (BRASIL, 2007c, p. 5).

O Art. 2º apresenta oito finalidades para o Programa: (1) apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica; (2) contribuir para a redução da evasão, da reprovação e da distorção idade/série; (3) oferecer atendimento educacional especializado às crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais; (4) prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência contra crianças; (5) promover a formação da sensibilidade, da percepção e da expressão de crianças, adolescentes e jovens nas linguagens artísticas, literárias e estéticas; (6) estimular crianças, adolescentes e jovens a manter uma interação efetiva em torno de práticas esportivas educacionais e lazer; (7) promover a aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades; (8) prestar assistência técnica e conceitual aos entes federados (BRASIL, 2007c).

A intersetorialidade aparece como um dos princípios regentes do Programa, quando os Arts. 3º e 4º destacam a pluralidade ministerial que ampara as ações do PME, apresentando a lista de parceiros do Ministério da Educação nessa proposta: os Ministérios do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, da Cultura e do Esporte.

Acrescento nesse rol o Ministério da Saúde, posteriormente integrado, por meio do Programa Saúde na Escola (PSE), instituído pelo Decreto nº 6.286 de 05 de dezembro do mesmo ano, com a finalidade “[...] de contribuir para a *formação integral* dos estudantes da rede pública de educação básica por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde.” (Art. 1º). (BRASIL, 2007b, p. 1, p. grifo meu).

O mesmo Decreto, ao apresentar os objetivos do PSE no Art. 2º, faz referência à formação integral dos educandos (Art. 2º, III) por meio de articulação

com a escola e o desenvolvimento de atividades que promovam a cultura de paz, a prevenção de agravos à saúde e a promoção da cidadania e dos direitos humanos (Art. 2º, incisos I; IV; VI).

O Capítulo III, da Portaria Interministerial que cria o PME, apresenta as diretrizes para o apoio a projetos e ações. Proponho, apenas para fins didáticos, uma reorganização dessas de acordo com dois princípios do Programa: ampliação do currículo (entendendo que o espaço e o tempo estão nele inseridos) e a intersetorialidade. Assim, para a ampliação do currículo, existem as diretrizes dos incisos I, III e V; e, para as ações e os projetos com foco na intersetorialidade, as diretrizes dos incisos II, IV, VI, VIII e IX. O inciso VII apresenta uma possibilidade “mista”, pois contempla a ampliação de saberes através da articulação de parcerias.

O último capítulo reserva-se a descrever as atribuições dos Ministérios e Secretarias na esfera federal; na esfera local (Estados, Distrito Federal e Municípios) e da formação dos Fóruns nas duas instâncias (Federal e Local).

Outro documento que dispõe sobre o funcionamento do PME é o Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, no qual estão previstas orientações semelhantes às presentes na Portaria Interministerial, mas importa destacar alguns pontos, como: O Art. 1º, §1º considera como período letivo (vou nomear como *tempo escolar*) as atividades dentro e fora do espaço da escola que tenham finalidade educativa e estejam sob a responsabilidade da escola (BRASIL, 2010a).

Seguindo a mesma sugestão de ordenamento das diretrizes, presentes no Capítulo III da Portaria, distribuo os Artigos conforme a ampliação do currículo (considerando tempo e espaço como partes do mesmo) e a intersetorialidade.

Em assim procedendo, tenho, no Art. 1º, os §1º e §2º com proposições acerca do currículo, e o § 3º, contemplando as duas instâncias, pois relaciona disposições sobre o currículo através de parcerias intersetoriais.

No Art. 2º, que dispõe sobre os princípios norteadores do Programa, os incisos I, II, IV, V e VI estariam relacionando princípios que apontam para a ampliação do currículo, compreendendo nesse conceito a ampliação dos saberes, do tempo e do espaço escolares. Os incisos III e VI dispõem sobre o estabelecimento de parcerias que venham fortalecer as ações do programa.

No Art. 3º, que dispõe sobre os objetivos do Programa, dos cinco incisos, julgaria que os quatro primeiros demandam objetivos referentes à ampliação do

currículo e o último refere-se à ampliação das redes de articulação por meio da intersectorialidade.

Do Art. 4º ao Art. 7º, o documento dispõe sobre o funcionamento (Art. 4º), atendimento (Art. 5º) e financiamento (Arts. 6º e 7º) do PME.

Outros documentos oferecem suporte jurídico ao funcionamento do PME.

Dentre eles, cito:

(1) Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) – Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007;

(2) Lei do Voluntariado nº 9.608/1988;

(3) Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos;

(4) Política Nacional de Educação Ambiental – Lei nº 9.795/1999;

(5) Resoluções FNDE/PNAE (nº 38,19/08/2008); (nº 62,14/12/2009);

(6) Resoluções FNDE/PDDE2008/2009/2010/2011/2012.¹²

Essa seção foi destinada à parte legal (queria que fosse tão legal no outro sentido também!) da fundamentação do PME. Embora dos documentos insurjam questões de ordem conceitual, pedagógica e social, preferi dedicar outra parte a essas discussões, pois não quis me afastar do objetivo pretendido nesse momento.

Proponho-me, nas páginas seguintes, apresentar algumas reflexões sobre a utilização das expressões “educação em tempo integral” e “educação integral” veiculadas nos documentos norteadores do Programa, em umas declarações e veiculações da mídia aberta e, assim, apresentar as definições que nortearão a sequência desse estudo.

3.2 Educação Integral e Educação em Tempo Integral: “uma coisa é uma coisa e outra coisa é outra coisa!”

Em continuidade às discussões desse texto, preciso coordenar alguns conceitos que “aparentemente” são muito claros, mas que, por vezes, não estão tão claros assim. Certamente, você já ouviu alguém usar a seguinte expressão, quando quer explicar algo: “Uma coisa é uma coisa, outra coisa é outra coisa!”. Pois é, quando alguém usa essa frase que, no final, não explica nada, pode acreditar que as

¹²Essas resoluções são anualmente publicadas pelo MEC, juntamente com o Manual que orienta as atividades do PME para o período.

“coisas” estão ficando mais confusas ainda! Muitas vezes, é assim que acontece quando as expressões “Educação Integral” e “Educação em Tempo Integral” são utilizadas como se fossem sinônimas.

Em 2009, o Ministério da Educação publicou em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD a Série Mais Educação, composta de três volumes: “Caderno Rede de Saberes Mais Educação”; “Texto Referência para o Debate Nacional”; “Gestão Intersectorial no Território”. Posteriormente, o livro “Programa Mais Educação: passo a passo” e distribuiu para as escolas participantes do Programa em parceria com a UNICEF e a UNESCO os livros: “Bairro-Escola: passo a passo” e o “Escola que Protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes”.

Se abrirmos os noticiários, quer seja no jornal impresso, quer seja via internet ou via qualquer outro meio de comunicação, nos depararemos com informações do tipo:

Redução de matrículas não significa estudantes fora da escola

A avaliação é de especialista e gestores de municípios mais populosos do Ceará. Dinâmica das cidades e estabilização do sistema são algumas das variáveis da redução de matrículas.

[...] Segundo o secretário de educação de Caucaia, Ambrósio Ferreira, a população está diminuindo. “Não é menos interesse na educação”, acredita. Segundo ele, a dinâmica de cada município afeta a rede de ensino e, em Caucaia, há a expectativa de mudança desse cenário, uma vez que a população da cidade está crescendo e isso causa uma maior demanda. [...] Para Ambrósio Ferreira, uma das soluções possíveis para a evasão é a escola em **tempo integral**. (REDUÇÃO..., 2013, grifo meu).

Estudantes do Município farão atividades na UFC

Resolução foi firmada durante encontro entre o prefeito Roberto Cláudio e o reitor da UFC, Jesualdo Farias.

Estudantes do ensino fundamental de escolas públicas municipais de Fortaleza serão atendidos em atividades de lazer, esporte e cultura com apoio da Universidade Federal do Ceará (UFC). A resolução ocorreu durante reunião entre o prefeito Roberto Cláudio (PSB) e o reitor da universidade, Jesualdo Pereira Farias, ontem, nas dependências da reitoria da UFC. De acordo com Roberto Cláudio, o objetivo é proporcionar **educação em tempo integral**, pois as crianças passarão pelo menos três horas com atividades extras. (ESTUDANTES..., 2013, grifo meu).

A notícia seguinte foi publicada no site do Ministério da Educação e destaca uma entrevista da Presidenta Dilma Rousseff ao programa de rádio semanal “Café com a Presidenta”, no dia 29 de julho de 2013. Percebamos nos fragmentos da notícia e na fala da Presidenta a utilização dos termos “tempo integral” e “educação

integral”, “ensino em tempo integral”, assim como nos trechos das notícias anteriores, serão colocados em destaque para facilitar a localização.

Educação integral

Dilma vê dois turnos na escola como fundamentais para um país desenvolvido

O governo federal pretende chegar à meta de 60 mil escolas com **educação em tempo integral** implantadas até 2014. A presidenta da República, Dilma Rousseff, falou sobre o tema e sobre programa Mais Educação nesta segunda-feira, 29, em seu programa semanal de rádio *Café com a Presidenta*. De acordo com dados de julho último, 49,3 mil escolas públicas do país oferecem a **educação em tempo integral**. Desse total, 32 mil reúnem estudantes do programa Bolsa-Família do governo federal. “O principal caminho para o desenvolvimento sustentável, para a valorização da própria sociedade brasileira, reduzindo as desigualdades, é a educação”, disse Dilma. “Nenhum país do mundo chegou a se transformar em uma nação desenvolvida sem que as crianças tenham dois turnos na escola. Dilma ressaltou ainda que a **educação integral** é fundamental para melhorar o aprendizado de crianças e adolescentes. “No turno complementar, os estudantes têm várias atividades, e a principal delas é o acompanhamento pedagógico obrigatório, com aulas de reforço escolar em matemática, português, ciências e uma língua”, afirmou. [...] a presidenta relatou experiências em escolas que implantaram o ensino em dois turnos e deram um salto de qualidade, refletido no índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb). Foi o que aconteceu na Escola Municipal Beatriz Rodrigues da Silva, em Palmas, Tocantins. Há quatro anos, a unidade participa do programa Mais Educação. Hoje, oferece atividades complementares a 468 estudantes do segundo ao sétimo ano. A nota da escola no Ideb pulou de 4,7 em 2007 para 8 em 2011. “É uma evolução fantástica, que motivou estudantes, professores e toda a comunidade”, disse a presidenta. “Temos vários desses exemplos espalhados por todo o Brasil, o que nos estimula muito a seguir em frente, a continuar expandindo o número de escolas públicas com **ensino em tempo integral**.” (BRASIL, 2013b, p. 1, grifos meus).

Nos dois primeiros trechos de reportagens do Jornal O Povo, percebo que foi utilizada pelo Secretário de Educação de Caucaia e pelo Prefeito de Fortaleza a expressão “educação em tempo integral”, quando o primeiro fez referência a essa como possível solução para a evasão escolar, e o outro para nomear as atividades extras que serão oferecidas aos estudantes da Rede Municipal de Fortaleza em parceria com a UFC.

Conforme o contexto, possivelmente os dois interlocutores utilizaram a expressão para definir “escola em tempo integral” como a educação que ocorre no “[...] período em que crianças e adolescentes ficam sob a responsabilidade da escola, dentro ou fora de suas dependências.” (CAVALIERE, 2009, p. 51).

A essa expressão atribuo o que a LBD/96 apresenta no Art. 34º a progressiva ampliação da jornada escolar e o que o Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, define como (Art. 1º, §1º):

[...] educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o estudante permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais. (BRASIL, 2010a, p. 1).

Os trechos da notícia publicada no site do MEC apresentam outras indicações sobre as expressões *educação integral*, *educação em tempo integral* e *ensino em tempo integral*. Considerarei a última expressão *ensino em tempo integral* como parte do conceito de *educação em tempo integral*, já que o ensino aparece como uma das vias de fluxo do fazer Educação. Trabalharei, portanto, apenas com as outras duas expressões.

A notícia inicia com a manchete que ressalta a importância dos *dois turnos na escola* para o desenvolvimento do país. Se o destaque é referente aos turnos escolares, entendo o que deve ser tratado é sobre *educação em tempo integral*. Mesmo assim, a chamada do site do MEC faz referência à *Educação Integral* como destaque acima da manchete.

As várias falas da Presidenta remetem ao mesmo sentido de ampliação da jornada escolar com atividades extras, como nas seguintes frases: “*Nenhum país do mundo chegou a se transformar em uma nação desenvolvida sem que as crianças tenham dois turnos na escola*” ou “*No turno complementar, os estudantes têm várias atividades, e a principal delas é o acompanhamento pedagógico obrigatório, com aulas de reforço escolar em matemática, português, ciências e uma língua*”. Embora, nessa última, a expressão “educação integral” anteceda a fala da Presidenta.

Em outras notícias veiculadas pelo site do MEC, constato a mesma alternância dos dois termos, assim como nos documentos que referenciam o PME.

No Texto Referência para o Debate Nacional (BRASIL, 2009a, p. 18), é clara a concepção de que o tempo e o espaço são elementos integrantes da Educação Integral:

Falar sobre Educação Integral implica, então, considerar a questão das variáveis tempo, com referência à ampliação da jornada escolar, e espaço, com referência aos territórios em que cada escola está situada. Tratam-se

de tempos e espaços escolares reconhecidos, graças à vivência de novas oportunidades de aprendizagem, para a reapropriação pedagógica de espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local, regional e global.

Nesse trecho, estão sobressaltados os elementos que o PME advoga como proposta de Educação Integral: (1) ampliação do tempo escolar; (2) ampliação do espaço educativo para além dos muros da escola; (3) ampliação dos saberes levando em consideração as vivências do educando; e (4) ampliação do diálogo com a comunidade – intersetorialidade.

Em outro documento do MEC, que referencia o debate sobre Educação Integral, encontro a seguinte definição sobre a proposta de Educação Integral do PME:

[...] essa proposta nasce em meio ao debate e apresenta uma visão capaz de levar à escola contemporânea uma ampliação das necessidades formativas do sujeito, contemplando as dimensões afetiva, ética, estética, social, cultural, política e cognitiva. Esta concepção de educação integral não se limita ao aumento do tempo e espaço nos projetos de educação, mas parte da ideia de que os estudantes são seres portadores de uma complexa experiência social e merecem atenção diferenciada porque são fruto de processos igualmente diferenciados. (BRASIL, 2009b, p.14).

Nessa descrição é apresentada outra perspectiva que vai além da ampliação do espaço, do tempo, dos saberes, dos diálogos entre a escola e a sociedade. Nessa perspectiva é apresentado o sujeito como um ser único e plural que para ser completado (educado) em suas incompletudes precisa ser visto integralmente em suas dimensões.

Para que essa Educação Integral aconteça, o referido documento coloca como essencial o diálogo entre os saberes instituídos pela escola (saberes acadêmicos) e os saberes comunitários. O documento defende que essa aproximação poderá contribuir para que a prática escolar não ande tão distante da vida cotidiana. Referendando isso, cita que pesquisas têm apontado que “[...] as escolas que mais avançam no diálogo com a comunidade, ampliando fronteiras, foram as que atingiram os resultados acadêmicos mais positivos.” (BRASIL, 2009b, p. 16).

Conforme o que foi apresentado pelos documentos, para o PME a proposta de ampliar o tempo, o espaço, a concepção de currículo e as relações sociais, necessariamente pressupõe a ampliação da concepção de ser humano.

Assim, a ampliação da jornada escolar como tempo integral implicaria em uma nova concepção, diferente das concepções fragmentadas de educação que regem o cotidiano de nossas escolas. Para o PME ampliar o tempo significa ampliar a Educação.

Será mesmo que essas duas concepções necessariamente precisam estar vinculadas? Será possível fazer *educação integral* sem o *tempo integral*? Será que oportunizar mais tempo, mais espaço, mais currículo, mais diálogos e serviços com outros setores sociais bastam para ser considerado *educação integral*?

Para responder à primeira questão, usarei um trecho das Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza (DIAS; TEIXEIRA, 2011), quando descrevem os caminhos e perspectivas para a educação em tempo integral no município:

A educação integral pode e deve ser realizada na jornada mínima, mas, sem dúvida, para os estudantes da escola pública, a ampliação da jornada escolar para, no mínimo, sete horas implica novas oportunidades educativas e experiências enriquecedoras, antes distantes. O atendimento em tempo integral, ensejando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem. (DIAS; TEIXEIRA, 2011, p. 113).

Já como resposta para a segunda questão, ousou afirmar que o “excesso de ocupação” e de “atendimento social” não serão suficientes se a escola não ampliar, além do tempo, do espaço, do currículo, a sua forma de olhar cada criança, adolescente e jovem. Não é suficiente a ampliação das condições e possibilidades de educação, mas expandir o modo de pensar essa educação é que precisa ser disposto. São entraves como esses que influenciaram o sucesso ou o fracasso de programas de ampliação da jornada escolar, antes do PME.

A partir da descrição de alguns fatos da História da Humanidade, apresento, a seguir, iniciativas de oferecer *mais educação* a crianças, adolescentes e jovens. Essas iniciativas objetivaram atender as demandas geradas pelo ambiente social e pelas circunstâncias históricas, econômicas e políticas de cada período em estudo, como alternativas de Educação e inserção do Homem num ambiente de formação.

3.3 Muita História com propostas de mais educação: fatos, reflexões e percursos pela história da educação de crianças, adolescentes e jovens

Início esse relato histórico numa ordem inversa. Começarei de uma reflexão feita pelo Texto Referência para o Debate Nacional (BRASIL, 2009a), que, após relacionar historicamente algumas experiências e concepções de Educação Integral no Brasil, chega à conclusão de que embora apareçam divergências nas concepções políticas e ideológicas nas propostas, as atividades educativas seriam o ponto de convergência:

Essas experiências e concepções permitem afirmar que a Educação Integral se caracteriza pela ideia de uma formação “mais completa possível” para o ser humano, embora não haja consenso sobre o que se convencionou chamar de “formação completa” e, muito menos, sobre quais pressupostos e metodologias constituíram. Apesar dessa ausência de consenso, é possível afirmar que as concepções de Educação Integral, circulantes até o momento, fundamentam-se em princípios político-ideológicos diversos, porém, mantêm naturezas semelhantes, em termos de atividades educativas. (BRASIL, 2009a, p.16).

Em outro parágrafo, o mesmo texto apresenta que o cenário educacional brasileiro e as demandas da sociedade contemporânea tem dispensado sobre a escola um grande desafio: o de *assumir* uma multiplicidade de funções que já lhe é imposta, frente ao atual contexto, inclusive o papel de *protetora*. Continua justificando que se a escola pública não assumir essas outras funções que não são *tipicamente escolares*, corre o risco de tornar inviável o trabalho pedagógico.

Essa multiplicidade de funções que se atribui à escola hoje representa, de fato, um grande desafio – essa instituição se vê como educadora, mas também como “protetora” e isso provoca debates acerca não só de sua especificidade, mas também acerca dos novos atores sociais que buscam apoiá-la no exercício dessas novas funções e dos movimentos e organizações que igualmente buscam a companhia dessa instituição escolar para constituí-la e, talvez, ressignificá-la. Nesse duplo desafio - educação/proteção – no contexto de uma “Educação Integral em Tempo Integral”, ampliam-se as possibilidades de atendimento, cabendo à escola assumir uma abrangência que, para uns, desfigura e, para outros, a consolida como um espaço realmente democrático. Nesse sentido, a escola pública passa a incorporar um conjunto de responsabilidades que não eram vistas como tipicamente escolares, mas que, se não estiverem garantidas, podem inviabilizar o trabalho pedagógico. (BRASIL, 2009a, p. 17).

Ao imputar essa responsabilidade à escola pública, que nessa instância caracteriza-se como parte representativa do Estado, não tira das “costas” do governo acionar outros elementos institucionais (saúde, segurança, assistência

social) como forma de subsidiar o trabalho das unidades educacionais. Somando-se a isso, cabe menção, novamente, ao Art. 205 da Constituição Federal, que atribui a responsabilidade da educação não só ao Estado, mas à família em igual parte. Como o trecho acima descreve bem, quando cita que “a escola pública passa a incorporar um conjunto de responsabilidades que não eram vistas como tipicamente escolares”, acaba por abrir um espaço para a discussão sobre quão significativa é a parcela da negligência familiar dentro do processo educativo, ressalto, e não especificamente o escolar, para a construção do cidadão.

Proponho refazer (pois já foi caminho de outros tantos pesquisadores) esse trajeto histórico, tendo como bússola duas questões apresentadas pelos trechos do referido documento: a primeira, que trata das concepções político-ideológicas de Educação Integral que guiaram as propostas anteriores; e a segunda, que trata das funções de escola no decorrer desse processo histórico.

Quando e onde se ensina e se aprende? A única resposta que posso dar a essa pergunta é: em todos os tempos e todos os espaços. Isto porque entendo o ser humano como sendo *social* – se formando de modo gregário; *histórico* – suas relações com os iguais e diferentes estão sempre em mudança; e *cultural* – se organiza em torno de certas características que lhe dão identidade e realidade. Apesar dessa maneira de ser humano, os homens e as mulheres criaram, na modernidade, uma instituição própria para educar suas crianças e seu jovens, a que demos o nome escola, assumida como bandeira de luta por todos, como um direito. (ALVES, 2000, p. 21 *apud* BARGUIL, 2006, p. 130, grifos do autor).

Seguindo os passos de Barguil (2006), quando escolhe trilhar pela *análise do desenvolvimento da Educação*, elaborada pela escritora argentina Najmanovich (2000), tomarei como percurso as duas macrotemporalidades propostas pela autora: o desenvolvimento da Educação na cultura oral, o modelo poético; e na Modernidade, pelo padrão mecânico-disciplinador.

A poesia oral era utilizada na Grécia Antiga como forma de registro educativo, pois permitia por meio de sua estrutura e características rítmicas a memorização das narrativas sobre os deuses e heróis em suas grandes aventuras (BARGUIL, 2006, p. 132).

Outras artes contribuíram para esse tipo de educação, como o teatro que registrava na tragédia e na comédia formas miméticas de reprodução dos textos poéticos; como a música que acentuava o ritmo poético através dos instrumentos e do canto; como a dança, que assim como o teatro, fazia do corpo mais uma ferramenta educativa (BARGUIL, 2006, p. 133).

Todo esse movimento em torno da poesia promovia a socialização do conhecimento de maneira alegre e congregava as pessoas que interagiam partilhando saberes culminando assim na essência da aprendizagem (BARGUIL, 2006, p.133).

Tendo Isócrates (436 a.C – 338 a.C) como um dos prováveis iniciantes na formatação de um lugar para ensinar, acredita-se que enquanto viveu fez de sua casa esse espaço de partilha de saberes. Os estudantes que frequentavam o lugar traziam em sua *mochila mental* algum conhecimento em Gramática e Matemática (BARGUIL, 2006, p. 133).

Ao instituir a Academia, Platão propõe o afastamento da *mimésis* poética e insere o estudo da prosa através da escrita e da leitura, além de estimular as práticas esportivas e a convivência entre os seus estudantes em um ambiente agradável e fraternal. É desse contexto que emerge a Filosofia, um espaço separado para a produção do conhecimento através da reflexão e do estudo (BARGUIL, 2006, p. 133-134).

Seguindo alguns dos passos de seu mestre Platão, Aristóteles percorre caminhos semelhantes quando após 10 anos da morte de seu mentor, funda o Liceu. Diferentemente da Academia, o Liceu não funcionava em um só lugar. Embora partilhe da reflexão como forma de chegar ao conhecimento, Aristóteles preferia outras “didáticas” e “metodologias”. Enquanto Platão adotava o diálogo e o debate como “forma de ensino”, Aristóteles preferia a exposição verbal dos conteúdos e a produção escrita.

A cultura oral se estende por toda a Idade Média. Os lugares de ensinar eram reservados para os “[...] homens livres, isto é, libertos da servidão feudal, do vínculo a terra, das tarefas forçadas.” (PETITAT, 1994, p. 49).

Segundo Saviani (2008), o trabalho era a forma de educação primária da época medieval. Primária, pois os saberes relacionados ao cultivo da terra, da produção artesanal era o que importava para a sobrevivência do homem feudal. Apenas a minoria tinha acesso à escola como meio de educação, como uma modalidade secundária e complementar.

Esse período me chama atenção pela visão da criança como um “adulto em miniatura” e pelo trabalho ser o legado familiar, o único tipo de educação a ser deixado como herança.

Desde aproximadamente sete anos de idade elas entravam para a comunidade de homens ou de mulheres e partilhavam “com seus amigos, jovens ou velhos os trabalhos e as brincadeiras de cada dia”. Parece que na Idade Média não se conhecia ruptura entre infância e idade adulta, e, menos ainda, o período que hoje chamamos de adolescência. Era uma sociedade sem ritos de passagem iniciáticos da idade adulta, e sem qualquer sistema especializados que assumisse o amadurecimento da criança ou do adolescente. O menino é um pequeno homem. (PETITAT, 1994, p. 67).

Os poucos que frequentavam colégios recebiam a influência religiosa nos ensinamentos, já que a Igreja Medieval era a responsável pela transmissão do conhecimento.

Com a Idade Moderna e o advento do capitalismo o trabalho continuava a ser o foco, mas agora sob um olhar mais elaborado, pois exigia um saber mais metódico em decorrência da industrialização. Nesse mesmo período, a visão da criança como “pequeno adulto” passa a ser questionada por pedagogos religiosos do século XVI que “[...] reconhecem a existência de uma diferenciação entre o adulto e o adolescente.” (PETITAT, 1994, p. 90).

A partir desse entendimento, ações são direcionadas a esse público específico na condição de proporcionar a orientação necessária para o seu ingresso no mundo adulto.

Dos 7-9 anos e até 15-18 anos, crianças e adultos tornam-se objeto de estratégias educacionais. O estudante é visto como um ser maleável, perigosamente influenciável pelos maus exemplos do mundo adulto; sua alma e seu espírito tem necessidade de uma instituição específica como tutor. A separação – que se torna absoluta nos internatos – entre o mundo dos adultos e o das crianças e adolescentes está na base da pedagogia moderna. (PETITAT, 1994, p. 90).

Petit (1994) prossegue apresentando algumas questões sociais e históricas que me fazem refletir sobre as motivações e as funções da escola para as classes sociais. As discussões do autor servem de subsídios para uma reflexão sobre que Educação foi oferecida às crianças, aos adolescentes e aos jovens das classes populares no passado e que “respingos” dessas motivações aparecem em propostas como as que os governos apresentaram ao longo da história, principalmente no que se refere à Educação Integral.

Em seus estudos, Petit (1994) reflete sobre o significado da pobreza e a sua relação com o trabalho na Idade Medieval e na Idade Moderna. Enquanto na primeira, a pobreza era associada à virtude, à humildade e a caridade era uma forma

dos ricos se aproximarem de Deus; na segunda, a pobreza passa a ser sinônimo de vagabundagem, de preguiça e de descompromisso com a produção e o trabalho.

A partir do século XVI, domina a ideia de que a pobreza, a vagabundagem e a mendicância podem ser curadas através do trabalho. Segundo o autor, esses conceitos influenciaram diretamente as ações que retiraram as crianças da rua e a sua escolarização no século XVII.

A população da França do século XVII era considerada jovem pela grande quantidade de crianças e adolescentes. Em meio a um quadro de crescentes revoluções sociais, a elite preocupava-se com as “más influências” que esses jovens poderiam receber do mundo adulto. Além disso, havia o temor que os jovens fossem tentados pela mendicância. Relata também sobre a presença de “[...] crianças de, aproximadamente, dez anos de idade abandonadas perambulavam durante dias a fio pela cidade ou pelos campos próximos, crianças que pais pobres mandavam mendigar [...]” (PETITAT, 1994, p. 118).

O autor ainda apresenta que estudos comprovam a baixa idade dos que perambulavam pelas ruas das cidades francesas. Dêmia (1905 *apud* PETITAT, 1994, p. 119) afirma que a vagabundagem de crianças não é algo ilusório e que antes da idade de aprendizes “[...] os pequenos vagabundos de rua são mais numerosos.”

É precisamente nesta idade que as escolas elementares desejam ocupar as crianças, para evitar que se tornem vagabundos. Afastar as crianças das “más influências”, tirá-las da rua, vista como uma escola de insubordinação e de malandragem, é um dos objetivos das escolas de caridade [...] (PETITAT, 1994, p. 119).

O autor segue seus estudos em um discurso dialético social sobre as intenções dessas “escolas de caridade”, que, sob o seu ponto de vista, não eram tão caridosas assim. Segundo ele, as ações pedagógicas de instrução aos pobres diferenciavam das propostas educativas oferecidas aos filhos dos burgueses e nobres.

Para as crianças e adolescentes das classes populares, era destinado um tipo de instrução de saberes elementares, e que era focada nos “bons hábitos” da moralidade, das crenças religiosas na intenção de suprir as carências da educação familiar. Tinha o objetivo de oferecer proteção social a essas crianças. Já a Educação dos outros era voltada para o estudo das línguas, das ciências, do

conhecimento elaborado. Tinha o objetivo de prepará-los para assumir as suas funções dentro da hierarquia social.

Conforme já expressei, não pretendo fazer o levante de nenhuma “bandeira” ideológica específica, quero apenas provocar a reflexão. Intento apenas refletir sobre todo o amparo legal que circula o PME e as justificativas que apresentam à escola sob essas novas múltiplas funções sociais.

Entendo que é dever do Estado garantir educação a crianças, adolescentes e jovens, além de suprir o papel da família quando essa se “abstém” por algum motivo do cumprimento das suas funções. Isso está claro em todos os documentos referenciados na seção anterior quando foram apresentadas as bases legais para a implementação das políticas de Educação Integral no Brasil.

Fico a pensar, nesse momento, se realmente as intenções políticas e ideológicas das atuais e anteriores propostas também têm sobre si essas motivações. Não estou eximindo o Estado do cumprimento do seu dever de amparar as crianças do Brasil e proporcionar-lhes uma melhor condição de exercício da cidadania.

Se tomarmos a palavra cidadão em sua plena significação e considerarmos a soma de direitos que ela agrega, não há como negar que a maioria de nossos estudantes das escolas públicas desconhece na prática a essência dessa palavra.

Só considero que é um fardo muito grande para que a escola carregue em seus ombros cansados. E mesmo tendo com quem “repartir” esse peso social, como propõe o PME, por meio de parcerias com os diversos setores e instituições da sociedade, estamos ainda muito distantes de partilhar responsabilidades sociais de maneira mais equilibrada. Enquanto isso, a escola vai fazendo o que pode...

Ainda sobre esse assunto, importa registrar um trecho do pensamento de Jaqueline Moll, Diretora de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, quando em várias de suas falas pelo Brasil, descreve que a Educação Integral no Brasil é algo irreversível, pois a escola não cabe mais em apenas um turno, considerando a real necessidade que nossas crianças, adolescentes e jovens têm de outra escola:

Para além da necessária ampliação do tempo diário de escola, coloca-se o desafio da qualidade desse tempo, que, necessariamente, deverá construir-se como um tempo reinventado que compreendendo os ciclos, as linguagens, os desejos das infâncias e juventudes que acolha, modifique

assimetrias e esterilidades que ainda são encontradas na prática pedagógica escolar. [...] Não se trata, portanto, de um tema-debate cujo foco seja uma ou outra experiência isolada, uma ou outra abordagem conceitual, mas de uma tessitura cujas matrizes vão fortalecendo-se no cotidiano de milhares de escolas e sistemas públicos de ensino espalhados por nosso país-continente, por meio de dinâmicas originais, diversificadas entre si e que, paulatinamente, *vão compreendendo a educação integral como possibilidade de mediação de experiências de saber e humanização em contextos, em geral, conflagrados pelas vulnerabilidades sociais.* (MOLL, 2012, p. 28-29, grifo nosso).

Falar sobre o que historicamente a escola brasileira tem feito diante da proposta de educar integralmente e proporcionar aos estudantes das escolas públicas as condições necessárias para uma aproximação ao significado pleno da palavra cidadania serão motivos de muitas outras reflexões que pretendo fazer posteriormente.

3.4 Uma carta para Anísio Teixeira

Em meio às minhas pesquisas, deparei-me com um texto muito interessante escrito por José Pacheco, diretor da Escola da Ponte em Portugal, intitulado *Carta para Darcy* (PACHECO, 2013).

Nessa carta ao antropólogo e sociólogo Darcy Ribeiro, José Pacheco descreve a sua insatisfação diante do quadro político que envolve a educação brasileira. Relata sobre o fracasso de inúmeras tentativas desperdiçadas de projetos políticos que não contribuíram em nada para a mudança da realidade de nossas crianças e jovens das escolas públicas do país.

Pacheco escreve sobre a sua preocupação com a ampliação da jornada escolar e com uma fachada de “projetos” elaborados por pessoas que parecem alheias aos estudos e pesquisas desenvolvidas na área da educação.

Indignado com os indicadores nacionais em Língua Portuguesa e Matemática, denuncia sobre processos repetidores de uma educação bancária tão criticada por Paulo Freire e que ainda impera soterrando propostas mais humanas de educar.

Seguem alguns trechos da carta:

A lei, que fizeste aprovar nos idos de 96, continua sendo letra morta. Imagina que os autores de uma anunciada reforma creem que o sistema irá melhorar com boletins e reprovações, ou quando, pelo menos um período por dia seja dedicado ao desenvolvimento de atividades interdisciplinares.

Leste bem, Darcy: um período por dia! Ou quando houver espaço para que professores trabalhem por projetos em algumas disciplinas. Em algumas disciplinas! [...] Os nossos governantes lamentam que apenas 34% dos alunos apresentem conhecimento adequado ou avançado em português e 27% em matemática; ou que, na 8ª série, 23% estejam com nível adequado e avançado em português e 10% apresentem esse resultado em matemática, mas cometem o des pudor de ressuscitar medidas que, no passado, deram origem a esse descalabro. São medidas de retrocesso, que perenizam o velho paradigma escolar, reproduzidor de oprimidos e opressores, que o malogrado secretário de educação Paulo Freire tanto denunciou. [...] Não desesperes. Fica sabendo que já muitos educadores e escolas são sensíveis aos teus apelos. Depois de tenebrosos tempos, luminosos tempos hão-de vir. Ainda que, entretanto, milhões de jovens sejam condenados à ignorância e ao sofrimento, por via de desastrosas políticas públicas. [...] (PACHECO, 2013, p. 1).

Inspirada na ideia do nobre educador, a quem particularmente admiro pela ousadia em criar um projeto inovadoramente humano de Educação e que algum dia espero conhecer *in locu*, escreverei uma carta a Anísio Teixeira, “conversando” com ele sobre as minhas impressões sobre as suas contribuições para a construção da Educação Integral no Brasil e pretendo apresentar-lhe algumas propostas que surgiram inspiradas em seus ideais de educação.

Eis a carta.

Fortaleza, 27 de novembro de 2013.

Admirável Anísio Teixeira,

Saúdo-o com um abraço que infelizmente nunca poderei oferecer-lhe materialmente, mas que representa toda a minha admiração pelo sonhador que você é. Suas ideias de um país melhor, inspiradas em um projeto de educação democrática, em que crianças e adolescentes das classes populares teriam acesso a benefícios sociais, atividades esportivas e culturais em um prédio escolar que acolheria não só os saberes do currículo científico, mas proporcionaria um lugar de ser mais, como diria Paulo Freire, são vistas como grande exemplo para mim.

Passar mais tempo na escola seria uma oportunidade maravilhosa para esses, já que lhes foram subtraídos tantos direitos. Já que foram tirados de suas mãos o brincar e a alegria dos dias da infância, arrancados pelas garras das mazelas de uma sociedade desumana, desigual e perversa. Você ofereceu uma

Educação que outrora era privilégio apenas dos filhos de famílias com melhores condições econômicas e sociais.

Como você escreveu certa vez,

[...] entre nós, quase toda a infância, com exceção de filhos de famílias abastadas, podia ser considerada abandonada. Pois, com efeito, se tinham pais, não tinham lares em que pudessem ser educados e se, aparentemente, tinham escolas, na realidade não as tinham, pois as mesmas haviam passado a simples casas em que as crianças eram recebidas por sessões de poucas horas, para um ensino deficiente e improvisado. No mínimo, as crianças brasileiras, que logram frequentar escolas, estão abandonadas em metade do dia. E este abandono é o bastante para desfazer o que, por acaso, tenha feito a escola na sessão matinal ou vespertina. Para remediar isso, sempre me pareceu que devíamos voltar à escola de tempo integral. (TEIXEIRA, 1959, *apud* BARGUIL, 2006, p. 53)

Quero também, juntamente com essa saudação inicial, declarar-me culpado por parte da minha trajetória profissional e acadêmica, pois foi contaminada pelos seus sonhos. Neles criei forças para sonhar, junto com outros tantos, por uma proposta de melhoria para a educação na cidade de Fortaleza.

Gostaria de parabenizá-lo inicialmente por sua ousadia em projetar um modelo tão grandioso de educação, começando pela arquitetura do prédio escolar, que com grande apreço se preocupou nos mínimos detalhes. Lembro-me de um depoimento de Diógenes Rebouças, arquiteto que projetou as escolas-parque e as escolas-classe. Ele destacou em suas palavras o seu empenho nesse sentido, quando ainda estava construindo o Centro Educacional Carneiro Ribeiro na Bahia, em 1947/1956: "[...] todas as obras do plano educacional do Estado que eu fiz, todos eles, o Centro Carneiro Ribeiro, a escola-parque, apenas interpretei uma magnífica ideia que sugeria uma arquitetura sadia, modesta e séria, isso pelo programa." (BASTOS, 2009, p. 1).

Sei que seus projetos foram inspirados pelas ideias de Dewey, filósofo e pedagogo estadunidense, que contribui para a formação dos princípios da Escola Nova, projeto que você também foi um dos idealizadores. Sobre isso, lendo o documento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, vi expressas, em algumas palavras, as influências do pedagogo estadunidense, quando o documento descreve as características dessa nova concepção de educação e de escola, na perspectiva democrática:

A escola pública concorre para desenvolver a consciência nacional: ela é um dos mais poderosos fatores de assimilação como também de desenvolvimento das instituições democráticas. Entendemos, por isso, que a educação deve ser universal, isto é, tem de ser organizada e ampliada de maneira que seja possível ministrá-la a todos sem distinções de qualquer ordem; obrigatória e gratuita em todos os graus; integral, no sentido de que, destinando-se a contribuir para a formação da personalidade da criança, do adolescente e do jovem, deve assegurar a todos o maior desenvolvimento de suas capacidades físicas, morais, intelectuais e artísticas. Fundada no espírito de liberdade e no respeito da pessoa humana, procurará por todas as formas criar na escola as condições de uma disciplina consciente, despertar e fortalecer o amor à pátria, o sentimento democrático, a consciência de responsabilidade profissional e cívica, a amizade e, a união entre os povos. A formação de homens harmoniosamente desenvolvidos, que sejam de seu país e de seu tempo, capazes e empreendedores, aptos a servir no campo que escolherem, das atividades humanas, será, num vasto plano de educação democrática, o cuidado comum, metódico e pertinaz, da família, da escola e da sociedade, todo o conjunto de suas instituições. (AZEVEDO *et al.*, 2010, p. 90).

Anísio, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova introduz no Brasil essa concepção de Educação Integral. Refletindo sobre suas intenções e conforme a descrição do documento acima, reconheço com muita força a presença de motivações sociais, como uma dívida a ser paga à sociedade. Uma dívida que minimizaria os abismos sociais que distanciam em extremos indivíduos que diante do Estado são iguais em direitos. Compreendo bem a sua intenção, e, como você, reconheço que essa dívida deva ser paga. Como certa vez você escreveu:

Dia a dia, toma a nação maior e mais intensa consciência de si mesma, dos seus problemas, das suas contradições, das suas desigualdades, dos seus diferentes níveis e modos de viver, de suas distâncias físicas e psicológicas, da sua pobreza e da sua riqueza, do seu progresso e do seu atraso, e, reunindo todas as suas forças, prepara-se para uma nova integração, em um grande esforço de reconstrução e desenvolvimento. Nesse processo de reconstrução, nenhum problema é mais essencial do que o da escola, pois, por ela, é que se efetivará o novo senso de consciência nacional e se afirmará a possibilidade de se fazer permanente e progressiva a grande mobilização do esforço brasileiro. (TEIXEIRA, 1958).

Alguns estudiosos da atualidade compreendem que as políticas educacionais, em sua maioria, insurgem de uma concepção assistencialista. (CAVALIERE, 2007). Você não acredita que haja um limite muito tênue entre propostas que tenham a intenção de garantir direitos sociais, e propostas puramente assistencialistas? Elas soam da mesma maneira para você? Porque creio que sejam distintas. O assistencialismo amarra o indivíduo ao Estado em uma dependência de favores que não promovem a mudança na história social do sujeito. Essa “ordem do favor” atrelada a intenções outras, como “politicagens” e um oferecimento de

subserviços, causa mais feridas em uma classe já tão sofrida e dolorida. É uma forma de reafirmar o quanto são seres “menores” e “dignos de misericórdia”. Não aceito nessa condição para a educação! A educação é um direito público subjetivo, não há como refutar isso! Se assim o é, por que oferecer migalhas às crianças das classes populares, as migalhas do que é oferecido por inteiro às classes mais abastadas? Declarar que não há condições de melhoria das condições de trabalho e estruturas (materiais e humanas) das escolas públicas em virtude da falta de recursos é subterfúgio de um discurso infundado daqueles que renegam o peso da carga tributária brasileira, ao mesmo tempo de fecham os olhos para o mau gerenciamento dos recursos públicos.

A Educação como garantia de direitos tem a intenção de promover o ser humano à outra condição, diferente da que ele se encontra naquele momento. Ela tem a intenção de elevar, de alavancar possibilidades para que o próprio indivíduo se reconheça como protagonista de sua história e crie condições para mudar o seu status social, a partir da formação de uma consciência crítica dessa condição e da força para sair dessa conformidade que o amarra à miséria social.

Anísio, partindo dessa reflexão, questiono sobre as diversas ações das políticas educacionais no Brasil, após a sua atuação na tentativa de efetivar a Educação Integral como direito. Quando destaco a expressão “Educação Integral”, não me refiro apenas à ampliação da jornada escolar, mas ao conjunto de ações que venham contribuir para a formação integral do indivíduo. Não é a ampliação do quantitativo de horas numa escola que garante uma formação integral, mas a convergência de um conjunto de ações, e não me refiro a ações de saúde ou de alimentação simplesmente, mas ações que potencializem nesse ser humano o desejo de *ser mais!* (Amo essa expressão de Paulo Freire!).

Como efetivar projetos em um país como o Brasil? Um país que é sugado pela marginalidade de políticos corruptos, de intenções individualistas dos grandes empresários que têm ganhado com as discrepâncias absurdas que imperam na sociedade? Como efetivar políticas educacionais em um país que é uma confederação, mas muitos dos governos de seus estados não assumem efetivamente o compromisso na consolidação das políticas públicas nacionais?

Depois da sua experiência com as escolas-parque e as escolas-classe, Anísio, Darcy Ribeiro deu continuidade ao seu projeto no Rio de Janeiro. Como vice-governador de Leonel Brizola (1922-2004) pelo PDT, em 1982, teve como meta a

implantação de quinhentos (500) Centros Educacionais de Educação Pública – CIEPs, que proporcionariam às crianças das classes populares melhores condições de alimentação, apoio para as atividades escolares, esporte, lazer, acesso a melhores condições de saúde (médica e odontológica) (BARGUIL, 2006).

Sabe, Anísio, é nesse ponto que a linha tênue entre a garantia de direitos sociais na tentativa de mudar a condição de vida das crianças e o assistencialismo do governo se rompe. Compreendo que não é possível que crianças em subcondições alimentares e de saúde aprendam qualquer coisa que seja, ou se sintam motivadas a realizar atividades esportivas ou culturais. Mas, o que está em discussão não é a oportunidade de atividades, mas como essas estão sendo direcionadas! É direito que as crianças tenham alimentação, saúde, educação, esporte, lazer, evidente que sim! Mas de que adianta ter direito por direito, se essas ações forem somente benefícios sociais pontuais para suprir necessidades superficiais e não as conduzirem a outras possibilidades, como a de gerar uma mudança em suas condições sociais?

E quando terminar o período de governo daqueles que estão no poder? Os prédios e as ações serão postas de lado, por simples “birra” política, pois o que “um certo” partido faz, nunca “presta” para o outro que assume o governo. Essa descontinuidade nas ações contribui para o fracasso não só do gerenciamento da Educação, mas de qualquer outro no país!

O outro ponto que dispus acima foi a falta de iniciativa dos estados, com o compromisso na efetivação das políticas nacionais. Não é possível ao governo federal contemplar um país com as dimensões territoriais e as com as diferenças sociais e culturais de cada estado, se os próprios governos estaduais não oferecerem a sua contrapartida no investimento de recursos e políticas locais que estejam consonantes com as nacionais. Mas, infelizmente, esbarramos nas disputas partidárias pelo poder e nas divergências de pensamento. E como fica o povo, enquanto isso? Sofrendo pela fragmentação de intenções, sem uma uniformidade que conduza a implantação de uma política pública que alcance toda a nação.

Por isso, a luta pela consolidação do Plano Nacional de Educação, como forma de efetivar e garantir que toda essa luta não se torne mais uma lembrança na história da educação, como outra ação pontual e descontínua.

Depois de Darcy Ribeiro com os CIEPs, outras políticas tentaram dar continuidade sob o mesmo perfil. Dentre essas, cito os Centros Integrados de Apoio

à Criança (CAICs), promessa de campanha do presidente Fernando Collor de Mello para os seus anos de governo (1990-1994). Mas com o *impeachment* do presidente em 1992, a promessa de cinco mil (5000) unidades que deveriam ser construídas, foi reduzida para menos de seiscentos (600) prédios inaugurados (BARGUIL, 2006).

Entre iniciativas federais e iniciativas locais, Anísio, ainda existem outras que podem ser mencionadas, como os Centros Educacionais Unificados (CEUs), que fizeram parte do governo da prefeita Marta Suplicy em São Paulo (2001-2004). Esses centros tinham a intenção minimizar a situação de carência da rede municipal de São de Paulo e substituir os prédios “de latinhas”, construídos na gestão do Prefeito Celso Pitta (BARGUIL, 2006).

Anísio, além dos problemas com a descontinuidade dos projetos por outros governos e a falta de compromisso pelos estados em viabilizar iniciativas locais para fortalecer as políticas nacionais, somam-se os péssimos resultados que esses investimentos oferecem pela falta de um projeto pedagógico sólido que ampare as ações sociais e estruturais, pois muitas vezes os projetos arquitetônicos são desconexos com as necessidades educativas; um projeto pedagógico que não divida as necessidades do indivíduo em “caixinhas” com rótulos de “pedagógico”, “cultural”, “alimentação”, mas que integre em uma grande ação humana e integrada; a baixa qualidade dos materiais que são investidos nas construções dos prédios e dos equipamentos que dão suporte ao funcionamento dessas escolas; ou os altos custos de manutenção desses espaços que obviamente convergem para si mais recursos que uma escola comum. Como você já dizia, não existe educação de qualidade que seja barata! Mas que os planejamentos dos estados priorizem isso para que não haja novamente a descontinuidade das políticas!

Esses problemas motivaram outras cidades e estados a criar alternativas que viabilizassem a Educação Integral e que não fossem experiências tão “dispendiosas”, Anísio.

Cito a iniciativa do Projeto Cidade Escola Aprendiz, em 1997, uma iniciativa de fazer do bairro Vila Madalena, em São Paulo, um bairro-escola. Esse conceito está fundamentado em dois pressupostos: (1) no ato de aprender como um ato de conhecer e intervir em seu meio; e (2) na educação por meio de parcerias, envolvendo escolas, famílias, poder público, empresas, ONGs, associações de bairro, capazes de gerar e potencializar experiências educativas na comunidade (UNICEF, 2008).

A partir dessa iniciativa, outras experiências, como o Bairro-Escola em Nova Iguaçu (RJ), o Programa de Educação Integral em Apucarana (PR) e o projeto Escola Integrada em Belo Horizonte (MG) fortaleceram os princípios de que a Educação não seria apenas responsabilidade da escola e que poderia ser partilhada com outras instituições e até com outros indivíduos, envolvendo a comunidade local em ações de “aprender juntos” e de desenvolvimento de “indivíduos autônomos e solidários” (UNICEF, 2008, p. 8).

Depois dessas iniciativas que estavam borbulhando em alguns lugares do território nacional, somando-se a continuidade de investimentos em construções de escolas projetadas para acolher estudantes em jornada ampliada, como é o caso da Prefeitura de Palmas (TO) (SOUZA, 2012). Em 2005, são iniciados os estudos para a organização de um projeto que viabilizasse a unidade entre uma proposta pedagógica e arquitetônica, na construção de escolas que acolhessem o Projeto das Salas Integradas (PSIN) a uma estrutura equipada para o desenvolvimento das atividades pedagógicas da Base Nacional Comum, além de atividades culturais e esportivas.

Juntando tudo isso em um “grande caldeirão efervescente” de iniciativas diferenciadas de fazer a Educação Integral no Brasil, surgiu a ideia do Programa Mais Educação, foco do estudo da minha dissertação. Eu sei que você deve ter ficado curioso, mas peço, por favor, para postergar para nossa próxima carta a descrição dessa iniciativa de Educação Integral do atual governo e sobre o meu trabalho. Espero conversar com você em outra oportunidade sobre ambos.

Querido Amigo Sonhador, antes de concluir nossa conversa, gostaria apenas de destacar a sua contribuição inestimável para esse macro de tentativas políticas na educação brasileira, espero que parte delas tenha como propósito as mesmas intenções que levaram você a lutar pelas crianças de nosso país.

As dificuldades que ainda enfrentamos são inúmeras, e, entristecida, ousou dizer, que algumas são as mesmas do período que você começou a sonhar com as escolas-parque e as escolas-classe. Mas o que me resta é partilhar de sua visão aguçada pela esperança na Educação e continuar nessa jornada pela melhoria das condições da educação em nosso país.

E como não tenho mais palavras para defini-lo, caro amigo, peço emprestadas as acaloradas e entusiasmadas palavras do seu amigo e também grande escritor infantil a quem tanto admiro, Monteiro Lobato:

Eureca! Eureca! Você é o líder, Anísio! Você é que há de moldar o plano educacional brasileiro. Só você tem a inteligência bastante clara e aguda para ver dentro do cipal de coisas engolidas e não digeridas pelos nossos pedagogos reformadores. [...] Eles não entendem a vida, Anísio. Eles não conhecem senão de nomes, aqueles píncaros (Dewey & Co.) por cima dos quais você andou e donde pôde descortinar a verdade moderna. Só você, que aperfeiçoou a visão e teve o supremo deslumbramento, pode, neste país, falar de educação [...]" (LOBATO, 2013, p.1).

Despeço-me, então, com essas palavras cedidas, mas legítimas e com um fraterno abraço.

Atenciosamente,

Ruani Cordeiro de Sousa.

4 A ESCOLA DOS MEUS SONHOS RECHEADA DE REALIDADE

“Tenho uma espécie de dever
de sonhar sempre, pois,
não sendo mais,
nem querendo ser mais,
que um espectador de mim mesmo,
tenho que ter o melhor
espetáculo que posso.
Assim me construo a ouro e sedas,
em salas supostas,
palco falso, cenário antigo,
sonho criado entre jogos de luzes
brandas e músicas invisíveis.”
(Fernando Pessoa)

Recordo que, durante uma reunião de pais para tratar dos assuntos da rotina da escola, pedi que alguns deles viessem até o palco e partilhassem, com o grupo de quase 200 pessoas, qual seria o maior sonho de suas vidas.

Não sei se pela condição em que se encontravam, mas todos os seis pais e responsáveis que falaram foram unânimes ao declarar que seu maior sonho era ver os filhos felizes, com os estudos concluídos, em bons empregos e sendo homens e mulheres de bem. Confesso que foi emocionante ouvir as palavras daqueles pais!

Antes de retornarem aos seus lugares, cada um recebeu de presente um sonho feito lá na padaria do bairro, com direito a recheio amarelinho e açúcar polvilhado em cima! Essa foi a maneira que encontrei de oferecer uma doce esperança para o início dos próximos anos que os acompanhariam até que aquele outro sonho virasse realidade.

Neste capítulo, proponho-me colocar a EMEIF Herbert de Souza em um caleidoscópio para vê-la em suas diversas cores: as coloridas que aparecem diante dos meus olhos; as mais escuras da realidade socioeconômica da comunidade do Grande Bom Jardim, região onde está localizada; os tons desbotados do passado que contam a história da escola em seus 15 anos de existência; as instituídas pelos indicadores externos das avaliações do SPAECE e Prova Brasil; as proporcionadas pela implantação do PME em Fortaleza; e, no final, os diversos tons, ora brilhantes, ora opacos, dos anos de funcionamento do PME, de 2008 a 2012.

No capítulo 05, serão apresentados os resultados da aplicação dos questionários com os atores pedagógicos. Esses dados serviram de suporte para as

discussões e análise de como se deu o processo de implantação e de implementação do PME na EMEIF Herbert de Souza, refletindo sobre os conceitos que envolvem a ampliação do tempo, do espaço e do currículo escolares.

4.1 A pesquisa documental

Esse estudo tem o objetivo de analisar a implantação e a implementação do PME na EMEIF Herbert de Souza, a partir das atividades do Programa, dos documentos escolares e da visão dos atores pedagógicos.

Muitos são os motivos que levaram a escolha da EMEIF Herbert de Souza como objeto dessa pesquisa, dentre eles: ser uma das cem primeiras escolas a aderir ao Programa Mais Educação em Fortaleza; em 2008, apresentava um perfil de indicadores educacionais internos e externos que careciam de intervenção imediata; estar localizada em uma área de extrema vulnerabilidade social em Fortaleza; as ações e projetos desenvolvidos pela escola eram considerados pela Secretaria de Educação como referência de sucesso do Programa; a gestão dos recursos financeiros da escola era tida como referência pelos setores de prestação de contas da Secretaria de Educação; apresentou ao longo dos anos de funcionamento do Programa uma considerável melhoria de seus indicadores nas avaliações externas (SPAECE e Prova Brasil).

Assim, apresento como objetivo geral dessa pesquisa: analisar a implantação e implementação do PME na EMEIF Herbert de Souza, a partir da ampliação do tempo, do espaço e do currículo escolares. E destaco como objetivos específicos: (1) descrever a implantação e a implementação do PME na EMEIF Herbert de Souza; (2) compreender, na visão dos atores pedagógicos, a implantação e a implementação do PME na EMEIF Herbert de Souza.

Para descrever o processo de implantação e implementação do PME nessa escola, foi necessária a consulta a documentos escolares, tais como: o Projeto Político Pedagógico (ainda em processo de aprovação pelo Conselho Municipal de Educação, por isso não pode constar como anexo desse trabalho); dados do Censo Escolar a partir dos relatórios da escola; relatórios de rendimento escolar e matrícula, fornecidos pela SME; os resultados do IDEB e SPAECE coletados a partir dos sites oficiais; relatórios do PME enviados pela escola para a

SME e registros das atividades do PME que constam nos relatórios enviados ao MEC.

Tendo como fontes de evidências (YIN, 2005) os documentos, os registros, os depoimentos escritos nos questionários, a descrição das minhas experiências e memórias como gestora, proponho-me a descrever e analisar a trajetória do PME na EMEIF Herbert de Souza.

Parodiando o artigo “A escola dos meus sonhos” de Frei Betto (2013) e o texto “A Escola” de Paulo Freire (2003), quero iniciar descrevendo¹³ a EMEIF Herbert de Souza: a escola dos meus sonhos recheada de realidade.

4.2 A EMEIF Herbert de Souza: parafraseando Paulo Freire e Frei Betto

A EMEIF Herbert de Souza é “o lugar onde se faz amigos” não se trata só de um prédio de muro verde, com 12 salas de aula, biblioteca, refeitório, laboratório de informática, com quadros, projetos pedagógicos, “horários, conceitos...”.

A EMEIF Herbert de Souza é, sobretudo, gente. Gente que: trabalha, tal a Elena, a Patrícia, o Mardônio, a Graça, a Nicinha, a Lourdes, a Neusa, o Júlio César, a Dona Raimunda, a Dona Maria, a Marilene; estuda, como a Luana, a Éricka, o Gabriel, a Joice, o André; se alegra, que nem o Walisson, a Jovana, a Ana Kécia; se conhece como a Gercina; se estima, como a Amenáide e a Leudinha.

A diretora Ana Cristina é gente. As coordenadoras Gracy, Cícera, Mirlena, Mazé e Rosa são gente, o professor João, o professor Lúcio, o professor Wellington são gente, a professora Jesus, a professora Elaine, a professora Aurileide, a professora Arlene, a professora Angela, a professora Iranir, a professora Elenice, a professora Marinete, a professora Iolanda, a professora Rafaela, a professora Daniele, a professora Jaqueline, a professora Lídia são gente, os estudantes Mateus, Danilo, Geovane, Natalia, Jenifer, Lara Fábria são gente, cada funcionário como o Souza, o Salomi, a Renata, a Roberta, a Zuleide, a Salete são gente.

Na escola dos meus sonhos recheada de realidade, os estudantes tiveram a oportunidade de aprender a cozinhar e aprender a ter uma alimentação mais saudável. Aprenderam como fazer compras no mercantil da esquina economizando e aplicando melhor o dinheiro, a tirar leite da vaca lá na vacaria do

¹³Inicialmente me propus a preservar o formato original dos textos, mas esteticamente não pareceu adequado, por isso como forma de destaque, iniciei e concluí com a releitura do texto de Paulo Freire.

bairro e, ao dono do lugar, pedir esterco para servir de adubo para a horta da escola. Eles plantaram e colheram verduras para a merenda escolar, sabiam as propriedades medicinais de ervas e plantas, recolhiam resíduos orgânicos para colocar na composteira e ainda “caçavam” minhocas para arejar a terra dos canteiros. Eles cantaram no coral, tocaram na bandinha, entoaram melodias em suas flautas, dançaram e se divertiram muito. Durante todos os meses do ano, eles se transformavam e coloriam todo o ambiente com seus sorrisos e fantasias. Eles eram médicos, professores, engenheiros, policiais, veterinários. Eram banhistas de chuva e de chuveiro. Eram fadas, reis, príncipes e princesas, bruxas e vilões terríveis. Eram atletas e escritores literatos, leões, cachorros, sapos e ratos, bonecas de pano e sabugo de milho. Eram árvores, nuvens e muros. Eram imortais sanfoneiros, eram bailarinas. Eram cangaceiros, crianças, adolescentes, homens e mulheres. Aprenderam, portanto, que, se olhassem pela lente da vida-escola-caleidoscópio, perceberiam que lá fora há outras cores além das tristes e escuras tintas que alguém usou para pintar a vida-morte, a vida-drogas, a vida-fome, a vida-violência, a vida-dor.

“Não há temas tabus. Todas as situações-limite da vida são tratadas com abertura e profundidade: dor, perda, falência, parto, morte, enfermidade, sexualidade e espiritualidade.” (BETTO, 2013). Na maioria das vezes, os estudantes aprendem o texto dentro do contexto: a Matemática buscava exemplos nas contas do supermercado montado no refeitório da escola e nos pedaços do bolo que todo mundo ajudou a fazer; o Português estava na escrita de premiados textos sobre o trabalho infantil, na fala dos pequenos apresentadores de TV, de atrizes e atores que criavam situações do mundo fantástico e encenavam o cotidiano de um bairro da periferia da cidade de Fortaleza; a História foi contada quando ouvimos sobre as lembranças dos mais antigos moradores do bairro, que descreviam o riacho que passava em frente à escola e o casarão do velho coronel quando ainda não abrigava as vozes dos estudantes correndo e brincando de carimba no pátio na hora do recreio; a Ciência foi medida, pesada, acompanhada pelo Dr. Eugênio¹⁴, pela Dra. Sinhara¹⁵, pelos profissionais do NASF 55¹⁶ e pelos agentes do Centro de Saúde da

¹⁴Pediatra da Unidade de Saúde da Família Argeu Herbster.

¹⁵Dentista da Unidade de Saúde da Família Argeu Herbster.

¹⁶Núcleo de Atendimento a Saúde da Família que atendia na Unidade de Saúde da Família Argeu Herbster.

Família Argeu Herbster que ensinavam cuidados com a saúde, com os dentes, com a alimentação e com o danado do mosquito da Dengue!

Na escola dos meus sonhos recheada de realidade, a interdisciplinaridade permitiu que a Geografia e a Literatura se complementassem quando estudamos sobre a vida do sertanejo na obra de Patativa do Assaré; “[...] a multidisciplinaridade faz com que a História do livro seja estudada a partir da análise de textos bíblicos” (BETTO, 2013); a transdisciplinaridade introduz a dança e associa a história da cultura de vários povos, às expressões do corpo, da mente e do coração.

Na escola dos meus sonhos recheada de realidade, a maioria dos professores participavam periodicamente de encontros de estudo e de capacitação, partilhavam entre si a alegria, a criatividade, o compromisso, a corresponsabilidade, a competência e comungavam os princípios fundamentais da proposta pedagógica e didática da escola. “Porque era uma escola com ideologia, visão de mundo e perfil definido do que seja democracia” (BETTO, 2013) e o valor do outro. Essa escola sempre se prontificou a formar cidadãos.

Havia uma integração entre escola, família e comunidade. Os pais eram companheiros no dia a dia da escola, ajudavam a fazer a merenda dos seus filhos, opinaram sobre como a escola estava caminhando e participaram das decisões, além de contribuírem com sugestões para a melhoria da aprendizagem de suas crianças. A política era construída quando os estudantes definiam sobre o que queriam aprender no PME, quando escolheram o nome da Biblioteca e quando tomavam atitudes para a melhoria do clima escolar e das relações interpessoais.

Algumas das provas ainda eram baseadas *no prodígio da memória e na sorte da múltipla escolha*, mas, como fazia minha amiga J. S., professora do 5º Ano, no dia da prova sobre a Independência do Brasil, os estudantes traziam para a classe a bibliografia pertinente e, dadas as questões, consultavam os textos, aprendendo a pesquisar. Não há coincidência entre o calendário gregoriano e o curricular, nem aquelas “festinhas” sem propósito “pro povo ver”.

Para aqueles que estavam na EMEIF Herbert de Souza era mais importante educar, mas também era importante instruir; apresentar outras possibilidades às crianças que quisessem ensinar a mudar o mundo que está ao redor deles e para além deles. “Dentro de uma concepção holística, ali a ecologia ia do meio ambiente aos cuidados com nossa unidade corpo-espírito e o enfoque curricular estabelecia conexões com o noticiário da mídia” (BETTO, 2013).

Na escola dos meus sonhos recheada de realidade, a maioria dos professores passava o dia inteiro lá. Eles riam, brincavam e conversavam bastante na hora do almoço, não precisavam pular de colégio em colégio, pois se sentiam bem trabalhando ali. Era a escola de uma comunidade sofrida pelos alçozes sociais da impiedade e da violência, mas fazia a diferença na vida daqueles que passaram por ela.

Importante na EMEIF Herbert de Souza “[...] não era só estudar, não era só trabalhar, era também criar laços de amizade, era criar ambiente de camaradagem, era conviver, era se ‘amarrar nela!’” (FREIRE, 2013). Ora, é lógico... numa escola assim é fácil estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, é fácil ser feliz.

Depois de uma descrição repleta de memórias meio que ainda enganchadas com o presente, proponho-me nesse capítulo introdutório à pesquisa, situar a EMEIF Herbert de Souza histórica, social e pedagogicamente.

4.3 Situação socioeconômica do Grande Bom Jardim

Em umas das regiões de maior vulnerabilidade social da capital cearense, a Regional V agrega o maior número de bairros que concentram graves problemas de segurança pública, saneamento e moradia. É nessa região de Fortaleza que a EMEIF Herbert de Souza está situada no grande Bom Jardim.

Segundo os dados da pesquisa *Mapa da criminalidade e da violência em Fortaleza: perfil da SER V*, realizada em 2011 (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2011)¹⁷, a Regional V, formada por 18 (dezoito) bairros, é a área mais pobre e a mais populosa da capital, concentrando mais de 21% da população de Fortaleza. Dentre os bairros com maior número de habitantes, merecem destaque a Granja Portugal, o Mondubim e o Bom Jardim, que duplicou a sua população nos últimos 12 anos.

Essa região tem os títulos da mais jovem regional de Fortaleza, contando com 44% da população com até 20 anos de idade e da menos alfabetizada, com 17,83% de analfabetos. Quanto à economia, tem o comércio como atividade

¹⁷A pesquisa foi realizada pelo Laboratório de Direitos Humanos, Cidadania e Ética (Labvida) e Laboratório de Estudos da Conflitualidade e Violência (Covio), ambos da Universidade Estadual do Ceará, e o Laboratório de Estudos da Violência (LEV), da Universidade Federal do Ceará, considerando os dados referentes aos anos de 2007 a 2009.

principal e concentra apenas 2,89% dos empregos formais da cidade. Para fechar esse quadro de fragilidades sociais, apresenta um dos piores índices de IDHM-B¹⁸ da capital, tendo o Bom Jardim como um dos bairros de menor indicador (0,403).

Apesar de 91,32% das residências serem atendidas pela rede de água, somente 24,56% dos domicílios possuem rede pública de esgoto sanitário e 129,4 mil toneladas de lixo são geradas na regional V¹⁹. As comunidades circunvizinhas à EMEIF Herbert de Souza são prova desse último percentual. Nossos estudantes apresentam sérios problemas de infecções na pele, muitos deles vivem em condições precárias por causa da falta de esgoto. No lado da escola, passa um canal onde os moradores depositam lixo e dejetos, muitas casas foram construídas à beira dessa vala de sujeira. O canal ainda é ponto de encontro de traficantes e serve de “desova” de objetos, documentos furtados pelos bandidos que moram nas proximidades.

Outro dado que reforça a insegurança pública na Regional é a pequena quantidade de distritos policiais, se comparada a outras regiões da capital com menor número de habitantes. Enquanto na Regional II, tem-se a proporção de um distrito policial para cada 74, 5 mil habitantes, na Regional V essa proporção quase duplica denunciando a fragilidade desse serviço público e reforçando a impunidade numa região marcada pela criminalidade.

Devido aos elevados índices de homicídios, furtos, agressões, desde 2009, o Bom Jardim foi delimitado como “Território de Paz” pelos poderes públicos para o recebimento de projetos sociais financiados pelo Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (PRONASCI)²⁰. Somando-se a essa iniciativa o Bom Jardim concentra outras iniciativas educativas, preventivas, esportivas organizadas por instituições não governamentais com a finalidade de minimizar as dificuldades de famílias como da comunidade localizada próximo à EMEIF Herbert de Souza.

¹⁸O índice de desenvolvimento humano municipal (IDHM-B) contempla três indicadores: média de anos de estudo do chefe de família, taxa de alfabetização e renda média do chefe de família (em salários mínimos). Quanto mais próximo da nota 1,0, mais desenvolvido é o bairro. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2011, p. 4).

¹⁹O documento não informa a periodicidade da produção desse lixo.

²⁰Este Projeto faz parte da execução da política de segurança cidadã proposta pelo Governo Federal, por meio do Ministério da Justiça e da Secretaria Nacional de Segurança Pública, em parceria com Estados e Municípios, com objetivos de construir políticas de segurança mais preventivas que repressivas no enfrentamento da criminalidade e da violência nas cidades brasileiras. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2011, p. 20).

Dentre essas iniciativas vale destacar o trabalho dos projetos do Centro de Defesa da Vida Herbert de Souza (CDVHS)²¹ que atuou como apoio a atividades de promoção de inclusão social e amparo a família em situação de pobreza e o Movimento de Saúde Mental Comunitária no Bom Jardim (MSMCBJ)²², sob a direção do Padre Rino Bonvini. Esses projetos foram parceiros em atividades de nossa escola por vários anos.

4.4 E tudo começou com uma iniciativa de jornada ampliada: contando a história da EMEIF Herbert de Souza

Localizada em uma comunidade de extrema vulnerabilidade social, a EMEIF Herbert de Souza foi construída para atender uma demanda antiga dos moradores da área Parque Santa Cecília no Grande Bom Jardim.

Há cerca de 20 anos atrás, essa área era cercada de sítios e terrenos de alagadiços. Por volta de 1996, iniciaram as invasões e as construções desordenadas de casas em sistema de mutirão para formar os conjuntos de habitações das áreas circunvizinhas à escola, o Marrocos e o Mutirão. Em decorrência do aumento na quantidade de famílias da região, necessidades como saúde, educação, condições de saneamento foram levadas à Prefeitura de Fortaleza pela população.

Em 1998, na primeira gestão do Prefeito Juraci Vieira de Magalhães, a Escola Fundamental Ambiental Herbert de Souza foi criada para atender crianças, adolescentes, jovens e adultos da comunidade do Parque Santa Cecília. Assumiram a gestão da nova escola a Profa. Nelsonita de Jesus Vasconcelos Nogueira (Diretora), a Profa. Jucelânia Teixeira Felipe de Oliveira (Vice-Diretora) e a Sra. Elena Barbosa Ribeiro (Secretária).

Significativamente, a escola recebeu o nome do sociólogo Herbert de Souza que dedicou sua vida em causas sociais, como o combate às desigualdades e à fome no Brasil. Sua luta tornou-se mais evidente em 1993, com a mobilização por um *Natal sem Fome*, em que reuniu artistas e intelectuais da época para uma ação conjunta, uma *Ação pela Cidadania*.

²¹Mais informações em: <http://www.cdvhs.org.br/oktiva.net/1029/secao/203/>.

²²Mais informações em: <http://www.msmcbj.org.br/quem-somos>.

Com uma proposta de formação pedagógica e profissional, em parceria com a FUNCI, a escola foi piloto na implementação de um projeto ambiental que inseria 200 estudantes, entre crianças e adolescentes, em atividades de tempo integral. Eis a primeira experiência de jornada ampliada em nossa escola! O prédio era equipado com 05 salas de aula, horta, viveiros, escrovódromo e laboratório de ciências. Nesses espaços funcionaram oficinas de saúde e prevenção, de reciclagem do lixo, cultivo de hortaliças, criação de pequenos animais (aves e coelhos) e principalmente a oficina *Primeiras Letras* que tinha o objetivo de atender crianças e adolescentes em situação de alfabetização incompleta. Por ter se tratado de um plano de governo, o projeto durou apenas 03 (três) anos, deixando a escola desprovida de recursos materiais e humanos para dar continuidade às ações.

Em 1º de novembro de 2001, através do Decreto nº 11.076, do Prefeito Juraci Magalhães, todas as escolas tiveram seus nomes alterados, sendo acrescido o termo “Municipal”. Assim, nossa escola passou a chamar-se Escola Municipal Herbert de Souza. O termo “Ambiental” foi excluído do nome original em decorrência da extinção do projeto no ano anterior.

Em 2001, foram construídas 06 novas salas de aula para atender a crescente demanda da região. Nesse período, funcionavam turmas de Básico-Fundamental (antiga alfabetização), Ensino Fundamental I (1ª a 4ª série), Ensino Fundamental II (6ª e 7ª séries) e Educação de Jovens e Adultos. Além de atender essa demanda, a Escola gerenciava outras 03 escolas anexas que totalizavam 3.000 (três mil) estudantes nas 04 (quatro) unidades escolares.

Em 2005, a Prefeita Luiziane Lins instituiu como meta política a melhoria da qualidade do ensino municipal e uma de suas ações era a extinção das escolas anexas. Assim, os 03 (três) anexos foram desativados ou transformados em escolas patrimoniais, sendo o último em 2007.

Em agosto de 2005, a Prefeita Luiziane Lins iniciou o processo de seleção interna para Gestores das Escolas Municipais. Esse processo foi elaborado a partir da composição de uma lista tríplice contendo os nomes dos candidatos mais votados pelos professores e funcionários de cada unidade escolar. Em seguida, esses seriam submetidos à seleção por parte da Secretaria de Educação, através da análise do memorial e do curriculum vitae.

No final do processo de seleção em setembro de 2005, assumiram a gestão da EMEIF Herbert de Souza, a Profa. Ana Cristina Bezerra dos Santos

(Diretora), a Profa. Ruani Cordeiro de Sousa (Vice-Diretora) e, dando continuidade ao trabalho, a Secretária Sra. Elena Barbosa Ribeiro.

Nesse período, a escola encontrava-se em grandes dificuldades financeiras e com problemas emergentes na estrutura física do prédio. Constantemente durante os finais de semana, a escola era assaltada e alvo de depredação. O mato e o lixo jogado pela comunidade para dentro dos muros da escola cobriam a maior parte das laterais e da área anteriormente ocupada pelos canteiros e pelos viveiros do projeto ambiental. Nesse espaço, foram encontrados restos de material sanitário, arame farpado, entulho de construção. As instalações desativadas acumulavam água e insetos.

A biblioteca que havia sido invadida pelos assaltantes inúmeras vezes, estava com o telhado aberto e a grade arrombada. A sala da supervisão era depósito de materiais inservíveis ou de equipamentos aguardando conserto, além de servir de depósito para material reciclável (garrafas, latas, papelão). As salas de aula mais antigas eram muito pequenas, com infiltrações e em condições muito comprometidas.

O laboratório de ciências, já desativado desde a época do projeto ambiental, tornou-se uma sala de aula sem a mínima estrutura de funcionamento. Os banheiros e a cozinha precisavam de reformas com reposição do material sanitário e hidráulico. A partir das condições observadas, foi redigido um relatório enviado ao Secretário Executivo da SER V, na época.

Em julho de 2006, a reforma da escola foi iniciada. Todo o prédio antigo foi transformado em prédio administrativo-pedagógico: as salas de aula foram modificadas, dando lugar ao laboratório de informática, ao refeitório, ao almoxarifado, à ampliação da secretaria, à adaptação da sala da coordenação pedagógica, a adaptação para sala dos professores e direção. Também foi iniciada a construção da quadra poliesportiva.

Nesse período, com a desativação das salas de aula, a escola teve que funcionar por quase dois anos em horários diferenciados do que era convencional ao município de Fortaleza, em períodos intermediários de aula: de 07h às 10h; de 11h às 14h; de 14h às 17h e de 18h às 21h. Nem preciso mencionar o prejuízo à aprendizagem dos estudantes, à qualidade de vida dos funcionários e professores, principalmente porque não havia condições mínimas para realização das atividades escolares.

Em 2007, foi iniciada a construção do novo prédio didático que abrigou mais 06 (seis) salas de aula. Em 2008, foi concluída a construção do novo prédio, oferecendo, assim, um espaço de qualidade para as turmas de Educação Infantil e as turmas de Ensino Fundamental. Além das salas, foram melhorados os acessos para portadores de necessidades especiais, como rampas de acesso para os pátios e salas de aula. Em 2009, foram construídos os banheiros para a Educação Infantil e portadores de necessidades especiais. Após vários transtornos e reformas, a quadra também ficou pronta nesse mesmo período.

Foram anos de mudança, não só na área física-estrutural, mas também em nossas práticas educacionais. Reformamos, além das paredes, os nossos conceitos e valores diante dos desafios de uma nova visão pedagógica que se instaurava a partir do Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE Escola, em 2008.

Após o PDE Escola, construímos outros parâmetros, que nortearam nossas ações pedagógicas: a fundamentação na Pedagogia de Projetos, na organização dos Conteúdos a partir de Temas Interdisciplinares, no investimento em ações voltadas para a fluência em leitura, a compreensão textual e a escrita, adaptação das avaliações bimestrais aos moldes das avaliações externas e o acompanhamento pedagógico mais específico aos estudantes e aos professores.

Em 2011, vislumbramos os avanços mais significativos dessa longa jornada iniciada em 2005. Melhoramos nossos índices de aprovação; reduzimos os percentuais de evasão e repetência; o clima escolar entre estudantes, professores, funcionários e comunidade melhorou significativamente; os resultados nas avaliações externas cresceram a olhos vistos e tivemos a convicção de que, ao término do 5º ano, nossos estudantes saíam para cursar o 6º ano em outras escolas com um nível bem melhor de letramento e compreensão matemática.

No ano seguinte, alcançamos os melhores resultados das escolas municipais de Fortaleza com 5º ano em Língua Portuguesa e Matemática, e ainda permanecemos com bons resultados entre as escolas da região com turmas de 2º ano, avaliadas pelo SPAECE-ALFA. Esses resultados serão apresentados detalhadamente a seguir.

4.5 Trajetos pedagógicos da EMEIF Herbert de Souza de 2007 a 2012: refazendo os caminhos por meio dos índices de aprovação e resultados das avaliações externas

Talvez até aqui as justificativas para a escolha da EMEIF Herbert de Souza como objeto desse estudo de caso pareçam mais emocionais pelo meu envolvimento particular do que por motivos cientificamente constatáveis. Se a Ciência pede dados, vamos a eles! Refazer a trajetória da escola, apresentando os índices internos e externos de 2007 a 2012, me dará mais segurança para continuar a contar essa história.

Eu Sou do Tamanho do que Vejo

Da minha aldeia veio quanto da terra se pode ver no Universo...
 Por isso a minha aldeia é tão grande como outra terra qualquer
 Porque eu sou do tamanho do que vejo
 E não, do tamanho da minha altura...
 Nas cidades a vida é mais pequena
 Que aqui na minha casa no cimo deste outeiro.

Na cidade as grandes casas
 fecham a vista à chave,
 Escondem o horizonte,
 empurram o nosso olhar para longe de todo o céu,
 Tornam-nos pequenos porque nos tiram o que os nossos olhos nos podem
 dar,
 E tornam-nos pobres porque a nossa única riqueza é ver. (CAEIRO, 2013).

Escolhi o período de 2007 a 2012 para a análise porque 2007 marca o fim de uma época muito difícil, em virtude das reformas no prédio escolar, e, também, o início da conquista da credibilidade dos professores, dos funcionários e da comunidade escolar em um novo projeto de educação. Em 2007, também, pois em virtude de ser um ano ímpar, aconteceu a aplicação da Prova Brasil para avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Em 2008, tudo mudou: as reformas foram concluídas, o PME chegou, recebemos os recursos do PDE para investir no pedagógico, estávamos construindo uma nova escola! 2012 foi o último ano de funcionamento do PME, recebemos outra vez o PDE Escola e deixei a escola para seguir por outros caminhos.

4.5.1 Os números da Aprovação de 2007 a 2011 na EMEIF Herbert de Souza

Quando chegamos à escola, havia uma “cultura” de aprovação que determinava um percentual mínimo de alunos a serem retidos para que a escola não ficasse *mal vista* pela Secretaria de Educação. Esse foi o pior argumento que já ouvi para justificar esse tipo de *progressão automática*.

Não sou favorável à reprovação, pois entendo que o tempo de aprender não é o mesmo para todos. Mas a *aprovação permissiva* camufla os índices de aproveitamento escolar que irão trazer sérios danos ao estudante no ano seguinte, já que esse foi considerado apto.

Para remediar essa “cultura”, foram criadas estratégias de acompanhamento aos estudantes durante todo o ano letivo por meio de atendimentos individuais, diagnósticos periódicos (mensais ou bimestrais) e intervenções, como ações de prevenção à reprovação.

Tabela 1 – Taxas de aprovação na EMEIF Herbert de Souza – 2007 a 2011

Ano	1° ao 5° Ano	1°	2°	3°	4°	5°	Indicador de Rendimento
2007	66,2	72,3	56,5	63,3	66,0	83,6	0,67
2009	71,3 ↑	98,8	58,2	66,5	67,6	80,0	0,72 ↑
2011	79,1 ↑	97,9	86,6	76,9	63,6	85,7	0,80 ↑

Fonte: INEP (2011).

Esses dados constam no banco de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e foram calculados com base nos índices de aprovação dos anos de aplicação da Prova Brasil. Optei por usar essa fonte e não os gráficos elaborados anualmente pela própria escola a fim de dar mais legitimidade ao trabalho.

Comparando o crescimento das taxas de aprovação de 2007 para 2009, verifica-se um crescimento aproximado de 7,7% em dois anos. De 2009 para 2011, calcula-se um crescimento de 10,9%. Considerando o período 2007 a 2011, o crescimento foi de 19,5%. Verifica-se, portanto, um crescimento significativo diante da situação em que estava a escola em 2005, quando havia uma orientação de *reprovação mínima*, ou seja, quase aprovação automática.

Com o passar dos anos, foram construídos critérios para a aprovação dos estudantes. As leis eram cumpridas, a quantidade de faltas era considerada, mas primeiramente eram considerados os avanços que cada um tinha alcançado ao longo do ano letivo. Infelizmente, a distorção idade-ano era um “fantasma” que nos perseguia. Recebíamos estudantes já com dois ou até quatro anos de distorção, com dificuldades de aprendizagem ou por terem permanecido fora da escola em virtude de problemas sociais. Diferente de outras escolas da mesma comunidade que a nossa, que só recebiam estudantes *na faixa*, aceitávamos a matrícula de quem nos procurasse.

4.5.2 Indicadores do SPAECE ALFA (2º Ano) de 2007 a 2012 na EMEIF Herbert de Souza

Em 1992, o Governo do Estado do Ceará implementou o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) por meio da Secretaria de Educação (SEDUC) (CEARÁ, 2013b).

O SPAECE se caracteriza por ser uma avaliação de desempenho aplicada em larga escala, de caráter externo e avalia as competências e as habilidades em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos do Ensino Fundamental (2º, 5º e 9º anos) e Ensino Médio (3º ano).

O SPAECE tem como principal objetivo: “Fornecer subsídios para formulação, reformulação e monitoramento das políticas educacionais; – Possibilitar aos professores, dirigentes escolares e gestores um quadro da situação da Educação Básica da rede pública de ensino.” (CEARÁ, 2013b, p. 1).

Com um foco específico para a alfabetização de crianças, o SPAECE-ALFA foi criado para fortalecer a política de acompanhamento do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), que tem como objetivo investir estratégias a fim de garantir a alfabetização de crianças, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, até seus 08 anos de idade. A avaliação dessas crianças é feita anualmente, de forma censitária,

[...] para identificar e analisar o nível de proficiência em leitura dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental das escolas da Rede Pública (estaduais e municipais), possibilitando construir um indicador de qualidade sobre a habilidade em leitura de cada aluno, o qual permite estabelecer

comparações com os resultados das avaliações realizadas pelos municípios e pelo Governo Federal (Provinha Brasil). (CEARÁ, 2013b, p. 1).²³

O Sistema utiliza de uma Matriz de Referência para a elaboração dos testes para avaliar as habilidades consideradas essenciais para cada ano do Ensino Fundamental e Médio. Essa Matriz surge a partir da Matriz Curricular e dos Referenciais Curriculares Básicos instituídos pela SEDUC.

Pode definir Matriz de Referência como

[...] um conjunto de descritores que explicitam dois pontos básicos do que se pretende avaliar: o conteúdo programático a ser avaliado em cada período de escolarização e o nível de operação mental necessário para a realização de determinadas tarefas. Tais descritores são selecionados para compor a matriz, considerando-se aquilo que pode ser avaliado por meio de um teste de múltipla escolha, cujos itens implicam a seleção de uma resposta em um conjunto dado de respostas possíveis.

Os resultados da avaliação são dispostos em uma escala de proficiência definidos pela SEDUC. A interpretação dos dados, a partir da dessa escala, “[...] oferece a possibilidade de ordenar, em um *continuum*, o desempenho dos estudantes avaliados, do nível mais baixo ao mais alto, de descrever as habilidades distintivas de cada um de seus intervalos.” (CEARÁ, 2010, p. 11).

A escala do SPAECE ALFA considera cinco padrões de desempenho: não alfabetizados, alfabetização incompleta, intermediário, adequado e suficiente. O quadro abaixo identifica os padrões de desempenho e seus respectivos níveis de proficiência presentes na escala do SPAECE ALFA. A partir dele é possível identificar que os alunos que estão no nível.

²³ Mais informações em: <http://www.spaece.caedufjf.net/o-programa/>.

Quadro 1 – Escala de Proficiência SPAECE ALFA

PADRÃO DE DESEMPENHO	INTERPRETAÇÃO	NIVEL DE PROFICIÊNCIA
Não alfabetizados	<ul style="list-style-type: none"> não conseguem realizar praticamente nenhuma das tarefas propostas no teste, o que indica que seus conhecimentos sobre a escrita são bastante rudimentares. 	Abaixo de 75
Alfabetização incompleta	<ul style="list-style-type: none"> demonstram ter iniciado um processo de domínio e sistematização de habilidades consideradas básicas e essenciais à alfabetização; sabem que as letras são utilizadas para se escrever e sabem como a escrita se organiza na página; leem com compreensão palavras formadas por sílabas no padrão consoante/vogal. 	75-100
Intermediário	<ul style="list-style-type: none"> conseguem ler com autonomia palavras que apresenta padrões silábicos mais complexos e localizar informações em textos curtos, de vocabulário simples; demonstram uma maior familiaridade com textos escritos, pois conseguem reconhecer a finalidade de alguns gêneros textuais de maior circulação. 	100-125
Adequado	<ul style="list-style-type: none"> começam a desenvolver habilidades de compreensão global do texto; podem ser considerados alfabetizados, embora ainda dependam de apoio de um parceiro mais experiente em leituras mais extensas. 	125-150
Desejável	<ul style="list-style-type: none"> conseguem identificar o assunto de um texto; estabelecem ligações entre as suas partes para chegar ao sentido global; apresentam uma leitura mais autônoma 	150 e acima

Fonte: Ceará (2013b).

Em setembro de 2005, quando assumimos a gestão da EMEIF Herbert de Souza, não havia turmas de Educação Infantil, os estudantes eram matriculados a partir do 1º ano ou do 2º ano. A maioria deles chegava à escola com dificuldades em desenvolver a coordenação motora fina, desconheciam as letras, os números, ou seja, não tinham a base para a formação dos primeiros conceitos da alfabetização. Por isso, em 2007, decidimos iniciar as primeiras turmas de Educação Infantil com o objetivo de introduzir desde cedo as crianças em um ambiente de letramento. Em 2007, o percentual de estudantes não alfabetizados era bastante significativo.

Tabela 2 – Média do SPAECE Alfa (2º Ano) – 2007 a 2012

Ano	Ceará	Fortaleza	Escola Herbert de Souza
2007	119	114	98
2008	128	123	119,9 ↑
2009	142,5	118,5	127,0 ↑
2010	162,73	131,73	140,8 ↑
2011	177,1	140,29	144,47 ↑
2012	162,14	131,41	130,64 ↓

Legenda – Padrão de Desempenho

	Não alfabetizados
	Alfabetização incompleta
	Intermediário
	Adequado
	Suficiente

Fonte: Ceará (2012).

Outras estratégias foram utilizadas na tentativa de melhorar os resultados. Iniciamos um trabalho direto com os professores em que eles foram lotados nas turmas de acordo com suas habilidades. Organizamos reuniões para trocas de experiências entre professores que tinham formação em alfabetização e os demais do grupo.

Políticas de incentivo à alfabetização também contribuíram para essa mudança, como o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) e a distribuição de livros consumíveis para os estudantes do 2º Ano em todos os componentes curriculares através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Em um ano (2007), saímos do nível alfabetização incompleta (amarelo) para o nível intermediário contando um crescimento de 18% na média (2008). Assim, os nossos alunos saíram de uma condição de reconhecimento das convenções iniciais de escrita e leitura de palavras com padrões canônicos (Consoante/Vogal/Consoante) para a leitura de palavras com padrões mais complexos e de textos curtos com um vocabulário mais simplificado.

Em 2009, após o primeiro ano de funcionamento do PAIC, avançamos para o nível suficiente com um crescimento de 5,5%. No ano seguinte, o crescimento foi maior, pois começávamos a colher os frutos das primeiras turmas de Educação Infantil iniciadas em 2007, pois as crianças haviam sido estimuladas por ações que

compunham um ambiente alfabetizador, desde os primeiros anos. O crescimento foi de mais de 11%.

Em 2011, foi de apenas 2%. Considerando o percentual acumulado, de 2007 a 2011, o crescimento foi superior a 47%. Nesse nível, a maioria dos alunos já tinham habilidades que facilitavam uma leitura mais global do texto e podiam ser considerados alfabetizados.

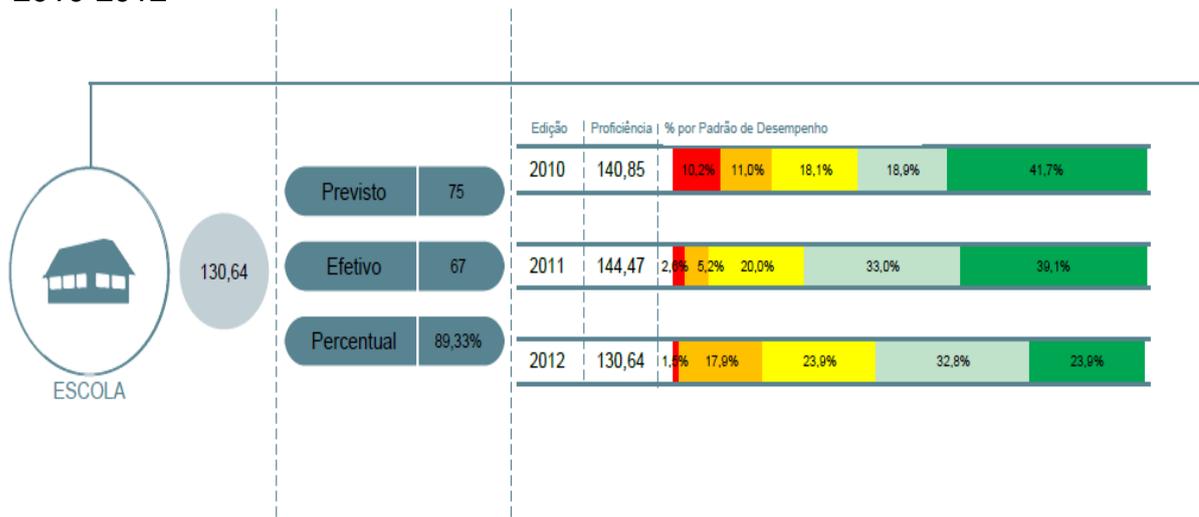
Em 2012, tivemos algumas dificuldades no acompanhamento das turmas de 2º Ano: adaptação de professores, dificuldades com as famílias e transferências de estudantes em decorrência de problemas na comunidade. O percentual de frequência à prova também foi outro agravante que condicionou a queda no aproveitamento das turmas.

Analisando os percentuais de concentração dos estudantes nos níveis de alfabetização, é substancial o avanço no quantitativo de estudantes que saíram do nível não alfabetizado e o crescimento do percentual de estudantes nos níveis intermediário e suficiente. O gráfico abaixo demonstra esse avanço nos últimos três anos.

No gráfico, alguns elementos são dignos de esclarecimentos: a proficiência média indica de maneira comparativa o desempenho da escola com as médias dos anos anteriores; a participação informa o número de estudantes previstos e o quantitativo dos que participaram da avaliação. O gráfico ainda demonstra a evolução do percentual por padrão de desempenho e o percentual por nível de proficiência.

Os conceitos (proficiência média e participação) dispostos no gráfico abaixo são os mesmos para os demais gráficos que apresentarão os resultados do SPAECE para o 5º ano em Língua Portuguesa e Matemática.

Gráfico 1 – SPAECE-Alfa: Proficiência e Percentual de Padrão de Desempenho – 2010-2012



Fonte: Ceará (2012).

4.5.3 Indicadores do SPAECE 5º Ano – Língua Portuguesa

Para o 5º ano, a Matriz de Referência de Língua Portuguesa e a escala de proficiência seguem os mesmos padrões estabelecidos pelo Sistema Nacional de Avaliação Básica – SAEB, a fim de uniformizar e permitir a comparação dos resultados da avaliação realizada pelo Estado com a avaliação realizada em todo o território nacional.

A seguir, apresento a escala de proficiência de Língua Portuguesa que destaca os padrões de desempenho, as competências e o nível de proficiência.

Quadro 2 – Escala de Proficiência em Língua Portuguesa – 5º ano

Padrão de Desempenho	Interpretação	Nível de Proficiência
Muito crítico	Os alunos que apresentam esse padrão de desempenho revelam ter desenvolvido competências e habilidades muito aquém do que seria esperado para o período de escolarização em que se encontram. Esses alunos desenvolveram habilidades básicas de leitura, pois conseguem localizar informações em textos curtos, com temática e vocabulário compatíveis com a etapa de escolarização em que se encontram. Entretanto não conseguem realizar inferências, ainda que simples, com base nas informações explícitas na superfície textual. Assim, esse grupo de alunos necessita de intervenções focalizadas nessas dificuldades específicas, de modo a progredirem com sucesso em seu processo de escolarização.	Até 125 pontos.
Crítico	Os alunos que apresentam esse padrão de desempenho demonstram já terem começado um processo de sistematização e domínio das habilidades consideradas básicas e essenciais ao período de escolarização em que se encontram. Além das habilidades apresentadas no padrão de desempenho anterior, esses alunos desenvolveram habilidades que lhes permitem ir além do que se encontra na superfície textual, pois já realizam inferências básicas como, por exemplo, inferir o sentido de uma palavra ou expressão. Entretanto, também para esse grupo são necessárias intervenções focalizadas nas dificuldades que ainda apresentam para que possam desenvolver habilidades de leitura mais elaboradas, associadas, por exemplo, ao estabelecimento de relações entre partes de um texto.	De 125 a 175 pontos.
Intermediário	Os alunos que apresentam esse padrão de desempenho demonstram ter ampliado suas habilidades de leitura tanto no que diz respeito à quantidade quanto no que se refere à complexidade dessas habilidades, as quais exigem um maior refinamento dos processos cognitivos nelas envolvidos. Além das habilidades apresentadas no padrão de desempenho anterior, esses alunos, por exemplo, estabelecem relações entre partes de um texto e começam a desenvolver outras que lhes permitirão estabelecer relações entre textos.	De 175 a 225 pontos.
Adequado	Os alunos que apresentam esse padrão de desempenho conseguem realizar tarefas que exigem habilidades de leitura mais sofisticadas. Além de localizar informações que se encontram explícitas em textos mais extensos e com vocabulário mais sofisticado, realizam inferências que requeiram o recurso ao sentido global do texto, articulam partes do texto no processo de produção de sentidos e, ainda, começam a estabelecer relações entre textos. Esses alunos desenvolveram habilidades que superam aquelas esperadas para o período de escolaridade em que se encontram, portanto necessitam de atividades que os estimulem a prosseguir no desenvolvimento de novas habilidades de leitura.	Acima de 225 pontos.

Fonte: Ceará (2013b).

Analisar os resultados do 5º ano é um bálsamo para mim. Eles são o reflexo da construção de um projeto autônomo de uma equipe comprometida desde a Educação Infantil. Eles são resultado de um projeto que incentiva e olha o estudante como alguém capaz de superar as dificuldades, de avançar, de crescer. Graças principalmente ao trabalho dos professores do 5º ano, que considero os lapidadores dessa obra. Eles dão o toque final, antes de encaminharmos os meninos aos anos finais do Ensino Fundamental em outras escolas. Mencionarei a seguir alguns fatos que auxiliam na compreensão dos resultados. Com a finalidade de preservar a identidade dos professores, os chamarei de *Prof. D* e *Profa. J*.

Antes de iniciar a análise propriamente dita, algumas informações complementares auxiliarão na leitura dos dados. Importa informar que dos anos de 2007 e 2008, o Prof. D era o regente das duas turmas de 5º ano da escola. No ano seguinte, precisamos ampliar o quantitativo de turmas, sendo necessário mais um

professor para assumir a nova turma. Assim, a Profa. J, que na época era exclusiva do 2º ano, uma excelente alfabetizadora e com formação em Letras pela UFC, foi convidada estrategicamente para assumir. A palavra “estrategicamente” refere-se à situação em que os 5º anos se encontravam quanto ao ensino de Língua Portuguesa. Com formação em Matemática e em Pedagogia, o Prof. D. não tinha tanta habilidade com o Ensino desse componente curricular e insistia em práticas tradicionais de ensino da Língua, como o tratamento descontextualizado da gramática e a ausência de um efetivo trabalho com a escrita dos estudantes. A chegada da Profa. J. contribuiu para o redimensionamento da proposta, pois um professor auxiliava o trabalho do outro de acordo com as suas habilidades e formação específica.

A seguir a tabela resume os resultados do 5º ano em Língua Portuguesa entre os anos de 2008 e 2012.

Tabela 3 – Comparativo de Média SPAECE 5º ano (Língua Portuguesa) – 2008 a 2012

Ano	Ceará	Fortaleza	Escola Herbert de Souza
2008	167,76	180,16	196,01
2009	171,41	176,69	204,25↑
2010	175,35	181,19	205,95↑
2011	189,55	190	225,89 ↑
2012	200,39	199,36	233,21 ↑

Legenda – Padrão de Desempenho de Língua Portuguesa

	Muito Crítico – até 125
	Crítico – de 125,01 até 175
	Intermediário – de 175,01 até 225
	Adequado – a partir de 225,01

Fonte: Ceará (2012).

Diferente do quadro crítico do 2º ano, o 5º ano sempre esteve em uma situação mais confortável em Língua Portuguesa: o nível intermediário. Com um crescimento percentual de 4% de 2008 para 2009 e sem quase alterações no ano seguinte, percebemos que necessitávamos de outra estratégia para melhorar o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa. Foram adquiridos livros de literatura infanto-juvenil para uso das turmas de 4º e 5º anos para o trabalho com

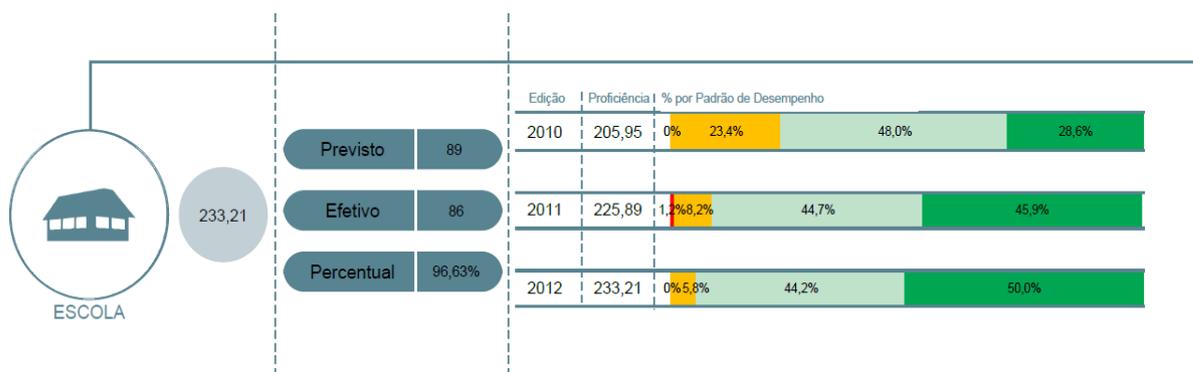
leitura e interpretação de textos, foram organizadas atividades direcionadas conforme as dificuldades no desenvolvimento das habilidades de leitura, dentre outras ações.

As ações e projetos desenvolvidos pelo PME estimularam também o avanço e a melhoria da aprendizagem nesse período, como: o contato com uma diversidade de gêneros textuais na oficina de Letramento, as atividades de produção de texto, a leitura de livros da literatura infanto-juvenil que foram utilizados nas temáticas dos Projetos, atividades de interpretação e reconhecimentos dos elementos textuais, exercícios sobre os elementos gramaticas que influenciam a coesão textual, entre outros.

Outro fator muito relevante foi que, em 2011, recebemos a primeira turma de estudantes advindos do PAIC iniciada em 2008. Assim, o crescimento da média de proficiência de 2010 para 2001 subiu 9,6%, e, em 2012, mais 3%. Considerando o período de 2008 a 2012, o crescimento foi de 18,98%.

A melhoria dos resultados aparece mais claramente nos dados comparativos dos percentuais de estudantes organizados por nível. Houve um avanço considerável nos percentuais de estudantes para o nível intermediário e para o nível adequado, conseqüentemente a quase inexistência de estudantes no nível muito crítico, como apresenta a seguir o gráfico dos últimos três anos.

Gráfico 2 – SPAECE Língua Portuguesa 5º Ano: Proficiência e Percentual de Padrão de Desempenho 2010-2012



Fonte: Ceará (2012).

4.5.4 Indicadores do SPAECE 5º Ano – Matemática

Se a nossa condição em Língua Portuguesa já era razoável, em Matemática, apesar dos padrões por nível variarem, os avanços apresentam-se também bastante significativos de um ano para outro.

Abaixo segue a escala de proficiência de Matemática que destaca os padrões de desempenho, as competências e o nível de proficiência.

Quadro 3 – Escala de Proficiência em Matemática – 5º ano

Padrão de Desempenho	Interpretação	Nível de Proficiência
Muito Crítico	Os estudantes que apresentam este padrão de desempenho revelam ter desenvolvido competências e habilidades muito aquém do que seria esperado para o período de escolarização em que se encontram, portanto necessitam de uma intervenção focalizada de modo a progredir com sucesso em seu processo de escolarização. Esses estudantes são capazes, ao final do 5º ano do Ensino Fundamental, apenas, de associar quantidades de um grupo de objetos à sua representação numérica; resolver problema de cálculo de área com base na contagem das unidades de uma malha quadriculada; reconhecer a forma de círculo.	Abaixo de 150
Crítico	Os estudantes que apresentam este padrão de desempenho demonstram já terem começado um processo de sistematização e domínio das habilidades consideradas básicas e essenciais ao período de escolarização em que se encontram, contudo também para esse grupo de estudantes, é importante o investimento de esforços para que possam desenvolver habilidades que envolvam a resolução de problemas com um grau de complexidade um pouco maior. Além das habilidades apresentadas no padrão de desempenho anterior, esses estudantes revelam ser capazes, ao final do 5º ano do Ensino Fundamental, de conseguem localizar números naturais informados na reta numérica; ler informações em tabelas de coluna única e dupla entrada; calcular a adição e subtração com números naturais de três algarismos com reserva; efetuar multiplicação com reserva; ler horas e minutos em relógio digital; além de identificar figuras planas pelos lados e pelo ângulo reto.	150 - 200
Intermediário	Os estudantes que apresentam este padrão de desempenho demonstram ter ampliado o leque de habilidades tanto no que diz respeito à quantidade quanto no que se refere à complexidade dessas habilidades, as quais exigem um maior refinamento dos processos cognitivos nelas envolvidos. Além das habilidades apresentadas no padrão de desempenho anterior, esses estudantes, ao final do 5º ano do Ensino Fundamental, por exemplo, resolvem problemas envolvendo mais de uma operação incluindo o Sistema Monetário Brasileiro; estabelecem relações entre medidas de tempo e conversão de kg para g; efetuam multiplicações com números de dois algarismos; reconhecem o princípio do valor posicional do Sistema de Numeração Decimal; reconhecem a representação numérica de uma fração com apoio de representação gráfica.	200 - 250
Adequado	Os estudantes que apresentam este padrão de desempenho revelam ser capazes de realizar tarefas que exigem um raciocínio algébrico e geométrico mais avançado para a resolução de problemas além de desenvolverem habilidades que superam aquelas esperadas para o período de escolaridade em que se encontram, ao final do 5º ano do Ensino Fundamental, conseguem calcular o resultado de uma divisão por um número de dois algarismos, inclusive com resto; identificam a planificação de poliedros e corpos redondos; resolvem problemas de adição e subtração com números decimais; multiplicação e divisão com números naturais em uma situação combinatória; além de reconhecer a palavra perímetro.	250 e acima

Fonte: Ceará (2013b).

Tabela 4 – Comparativo de Média SPAECE 5º Ano (Matemática) – 2008 a 2012

Ano	Ceará	Fortaleza	Escola Herbert de Souza
2008	169,55	182,62	210,04
2009	177,4	181,54	211,84↑
2010	189,28	192,4	229,02↑
2011	206,85	203,94	238,86↑
2012	209,62	204,19	246,04↑

Legenda – Padrão de Desempenho de Matemática

	Muito Crítico – até 150
	Crítico – 150,01 até 200
	Intermediário – 200,01 até 250
	Adequado – 250,01 acima

Fonte: Ceará (2012).

De 2008 para 2009, não houve um crescimento percentual significativo, o que diferentemente aconteceu de 2009 para 2010, que foi de 8,1%. Em 2011, o crescimento foi de mais de 4% e, em 2012, de 3%. Considerando o período de 2008 a 2012, o crescimento foi de 17,14%.

Observando a distribuição por níveis, vemos os avanços quanto à redução do percentual de estudantes no nível muito crítico para quase zero e a redução considerável dos estudantes no nível crítico, resultando o crescimento dos percentuais de estudantes nos níveis intermediário e adequado, como pode ser visto no gráfico abaixo.

Gráfico 3 – SPAECE Matemática 5º Ano: Proficiência e Percentual de Padrão de Desempenho 2010-2012



Fonte: Ceará (2012).

4.5.5 Resultados da Prova Brasil

O crescimento observado nas avaliações do SPAECE ao longo dos anos apresentados, também pode ser verificado nas médias das provas de Língua Portuguesa e Matemática da Prova Brasil dos anos de 2007, 2009 e 2011.

Tabela 5 – Quadro Comparativo de Notas da Prova Brasil – 2007 a 2011

Ano	MATEMÁTICA	LÍNGUA PORTUGUESA	NOTA MÉDIA PADRONIZADA
2007	176,76	163,57	4,31
2009	215,18↑	198,97↑	5,69 ↑
2011	229,52↑	207,63↑	6,12 ↑

Fonte: INEP (2011).

De 2007 para 2009, em Matemática há um crescimento de 21,74% e, em Língua Portuguesa, de 21,64%. De 2009 para 2011, em Matemática constata-se o crescimento de 6,66% e, em Língua Portuguesa, de 4,35%. Considerando o período de 2007 a 2011, houve um crescimento de 29,84% em Matemática e 21,64 em Língua Portuguesa. Em 2011, a nota média padronizada²⁴ chega a 6,12 quando em 2007, era apenas de 4,31.

Tabela 6 – Resultados do IDEB – 2007 a 2011

Ano	2007	2009	2011
IDEB	2,9	4,1 ↑	4,9 ↑
PROJEÇÃO	2,7	3,0	3,4

Fonte: INEP (2011).

Concluindo esse tópico, os índices do IDEB agregam em seus resultados tanto a melhoria dos índices de aprovação como o avanço no desenvolvimento das habilidades previstas pelos descritores em Língua Portuguesa e Matemática.

²⁴ Média da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, padronizada para um indicador entre 0 e 10, dos alunos da unidade, dividida por dois (INEP, 2011).

Esse avanço nos garantiu o cumprimento da meta para 2021, conforme projeção estabelecida pelo MEC (INEP, 2013a).

Em nenhum momento atribuo a melhoria dos indicadores internos e externos da escola somente ao início das atividades do PME. Esses resultados são o somatório de uma mudança de cultura, de visão do fazer educação dentro de uma escola pública. A proposta do Programa e tudo o que foi oferecido de suporte material e pedagógico foram ferramentas imprescindíveis para a melhoria do ambiente escolar, para o avanço na qualidade do ensino e da aprendizagem oferecidos às crianças e adolescentes de nossa comunidade.

4.6 Anos de 2007 e 2008: implantação do Programa Mais Educação em Fortaleza

A cidade de Fortaleza estava entre os primeiros 55 municípios que aderiram ao PME em 2008.

Ao final do ano letivo de 2007, os gestores das escolas municipais com menor IDEB foram convocados para a apresentação da proposta do PME e para o convite à adesão ao Programa. Lembro-me muito bem desse dia: estávamos no auditório da Escola de Saúde Pública do Ceará, ouvindo aquela proposta e nos perguntando como começaríamos um projeto com esse porte, mas sem os espaços adequados para as atividades em nossas escolas. Muitos diretores questionaram sobre essa situação com a equipe da SME que apresentava a proposta. Eles nos sugeriram que, apesar da falta de estrutura física, as atividades poderiam funcionar a partir de adequações nos espaços ociosos e na rotina de horários; e aproveitando os espaços da comunidade no entorno do prédio escolar. Ainda mencionaram que as escolas que aderissem ao PME teriam prioridade na reforma e cobertura das quadras escolares com recursos vindos do MEC. A nossa quadra foi reformada, mais ainda aguardamos a cobertura.

As 100 escolas da Rede Municipal de Ensino que receberam o programa naquele ano partilhavam algumas semelhanças: estavam localizadas em regiões de grande vulnerabilidade social e apresentavam baixos indicadores internos e externos.

Naquele período, Fortaleza era a terceira maior rede de ensino do país, e talvez por esse motivo seus dados educacionais se apresentassem em condições tão incompatíveis a sua grandeza quantitativa.

Em 2007, conforme os dados do INEP (2013b), Fortaleza tinha IDEB de 3,4 para os anos iniciais do Ensino Fundamental e IDEB de 2,7 para os anos finais do Ensino Fundamental. Esses indicadores refletiam as dificuldades de uma Rede de Ensino com sérios problemas estruturais: baixo percentual de crianças alfabetizadas²⁵ nos primeiros anos do Ensino Fundamental, baixo desenvolvimento das competências linguísticas e matemáticas dos alunos dos anos iniciais e dos anos finais, altos índices de reprovação nos anos finais Ensino Fundamental²⁶.

Os dados do SPAECE ALFA não eram diferentes: Fortaleza apresentava a média de 114, ou seja, indicava que a maioria das crianças matriculadas no 2º ano encontrava-se, conforme o padrão de desempenho e os níveis de proficiência, em um nível de alfabetização incompleta²⁷ (amarelo).

Outros fatores agravavam esses indicadores, mas não eram contabilizados pelos números do IDEB: as taxas de abandono e a redução da matrícula dos anos finais do Ensino Fundamental²⁸; as dificuldades nas estruturas físicas de algumas escolas; a falta de acompanhamento às escolas pela SME e pelos Distritos de Educação, pois não dispunham de pessoal e condições para atender toda a Rede; a falta de um documento local que referenciassem a proposta curricular para o Ensino Fundamental; a necessidade de investimentos em formação continuada para os professores; as dificuldades de algumas escolas com o recebimento dos livros do PNLD, ocasionando a carência de livros em várias unidades da rede; dentre outros fatores sociais das comunidades ao entorno das escolas que potencializavam essas dificuldades estruturais.

²⁵Maiores Taxas de Reprovação no Ensino Fundamental em 2007 (Anos Iniciais): 2º Ano – 21,1%; 3º Ano – 17,7% (CEARÁ, 2007).

²⁶Maiores Taxas de Reprovação em 2007 no Ensino Fundamental (Anos Finais): 6º Ano – 23,8%; 7º Ano – 19,2% (CEARÁ, 2007).

²⁷Os alunos que apresentam esse padrão de desempenho demonstram ter iniciado um processo de domínio e sistematização de habilidades consideradas básicas e essenciais à alfabetização. Já sabem que as letras são utilizadas para se escrever e sabem como a escrita se organiza na página. Além disso, leem com compreensão palavras formadas por sílabas no padrão consoante/vogal. As intervenções pedagógicas para esse grupo de alunos devem favorecer a ampliação de suas capacidades leitoras, especialmente a capacidade de ler com compreensão palavras formadas por padrões silábicos diversos. (CEARÁ, 2013a).

²⁸Taxas de Abandono em 2007: 6º Ano – 20,3%; 7º Ano – 17,5%; 8º Ano – 19,9%; 9º Ano – 19,2% (CEARÁ, 2007).

Essa era a situação que se encontrava a maioria das escolas que aderiram ao PME naquele ano. Dentre elas, a EMEIF Herbert de Souza (quadro situacional – APÊNDICE F), alvo desse estudo.

A seguir, relatarei o histórico do PME no período de 2008 a 2012, desde a implantação até o último período de funcionamento em 2012.

4.7 O Programa Mais Educação na EMEIF Herbert de Souza

Gostaria de começar esse registro com uma citação de Snyders (1988) sobre o passado:

Das obras do passado desfrutarei sem trair minha época, sem renunciar a nenhuma das riquezas da minha época; pelo contrário, é a partir da demanda que emana do mundo de hoje que eu posso interrogá-las – e animá-las. Pois são grandes as obras do passado que ainda hoje abrem a novos sentidos, a interpretações múltiplas, ainda não percebidas até então, porque o presente do público não se tinha alargado com experiências que agora nós atravessamos. (SNYDERS, 1988 *apud* BARGUIL, 2006, p. 22).

Esse trecho do livro *Alegria na escola* remete ao significado de Educação Integral que hoje estamos envoltos, quando são propostas oportunidades de recuperar boas intenções pedagógicas de um passado não muito distante através das ideias e das experiências de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, divulgadas no início do século XX. Não apenas rememorá-las, mas remodelá-las às novas necessidades da sociedade do conhecimento em meio às suas demandas por globalização, integralização, união de blocos econômicos e até de territórios, povos, culturas.

Concordo com o trecho em destaque: muitas obras do passado, hoje fazem bastante sentido. As iniciativas de Anísio e Darcy foram como alavancas, ascendendo e ampliando campos de saberes, alargando a visão diante do que se faz necessário construir hoje para a educação brasileira sobre os alicerces que outrora fincados em terrenos aplainados e preparados por outras tantas mãos que sonharam antes de nós com a possibilidade de uma educação democrática de qualidade a serviço do povo e principalmente para as crianças de nosso país!

Ambos marcaram profundamente a história da educação brasileira, ergueram escolas-sonho, tentaram fazer um outro tipo de educação, vislumbraram um país efetivamente educado e democrático onde a

cidadania seria fato, não retórica político-partidária. Lógico que fracassaram, os índices que medem a qualidade escolar no país estão aí, nos assombrando, demonstrando o quanto estamos longe do patamar sonhado por eles. (CHAGAS; SILVA; SOUZA, 2012, p. 72).

Assim, se a Educação Integral em seus múltiplos conceitos e variações hoje é uma realidade nas escolas do Brasil, devemos essa caminhada aos sapatos gastos daqueles que se lançaram na estrada da educação brasileira para dar os primeiros passos.

A EMEIF Herbert de Souza é uma das trilhas abertas por esses caminhantes, fruto de uma semente que recebeu nova cor, novo formato, a modernidade e a contemporaneidade desafiadas a unir-se ao antigo-projeto-novo de uma política que busca alcançar, conforme a Meta 06 do PNE, 50% das escolas públicas até 2020, conforme várias estratégias.

Dentre essas, destaco, mais uma vez, três: (6.1) descreve a necessidade da ampliação da jornada proporcionando a, pelo menos metade dos estudantes matriculados nas escolas, “atividades de acompanhamento pedagógico e interdisciplinares” dentro do tempo escolar de 07 (sete) ou mais horas diárias; (6.2) apresenta a necessidade da melhoria das estruturas físicas das escolas, propondo adequação dos prédios escolares para o atendimento da educação em tempo integral, destacando a necessidade de bibliotecas, quadras poliesportivas, laboratórios, refeitórios, etc. Ainda, sugere a produção de material didático e a formação continuada para os atores escolares envolvidos na consolidação das ações de ampliação da jornada; e (6.3) propõe o reconhecimento da cidade como um lugar plural de oportunidades educativas, coloca à disposição as possibilidades que as ações intersetoriais podem dispor para a melhoria na qualidade educativa.

Percebe-se nesse discurso a pronúncia de vários “macros”, ações que indicam grandes mudanças na maneira como entendo a Educação, acredite que não estão aí em vão. Eles apontam para quão imenso é esse *visionário* projeto. Importa destacar que o termo em destaque tem a função de afirmar que, além de contemplativo, trata-se de uma ousada mudança de visão, de mentalidade.

Proponho-me descrever essa trilha aberta na EMEIF Herbert de Souza, através do PME. Esse relato permeará os avanços e as intervenções nas áreas: pedagógica, gestão, estrutural e comunitária, tendo como objetivo especificar as ações desenvolvidas nesses campos entre setembro de 2008 e setembro de 2012,

que compreenderam o período de funcionamento do Programa em nossa comunidade escolar.

Importa destacar que os meses de funcionamento do PME variavam conforme o envio dos recursos para a escola: nos Anos I e IV, recebemos recursos para 06 meses de funcionamento e, nos Anos II e III, recebemos recursos para 10 meses.

4.7.1 Ano I – setembro de 2008 a fevereiro de 2009

Em 2008, recebemos o desafio de implantar o PME em nossa escola sob os olhares e as expectativas de ressignificar o tempo, o espaço e o fazer pedagógico frente essa nova proposta de Educação Integral. A EMEIF Herbert de Souza e mais 99 (noventa e nove) outras unidades escolares, distribuídas nas 06 (seis) Regionais da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, tinham a prerrogativa de fazer mais, para que o Programa desse os seus primeiros passos de credibilidade na sua efetivação enquanto política indutora e não, como simplesmente uma política de governo.

Assim, aderimos ao Programa contemplando no primeiro Plano de Atendimento²⁹ o total de 150 (cento e cinquenta) estudantes de 2º ao 5º ano, optando pelas atividades de letramento, judô, horta escolar, teatro, recreação e canto coral. A escolha das atividades do Programa foi feita de maneira compartilhada com a comunidade escolar por meio de consulta ao conselho escolar, aos professores e aos estudantes, estes alvo maior das ações.

Durante o primeiro ano de construção da proposta, os conceitos fundamentais da Educação Integral ainda não estavam bem estabelecidos em nossa vivência. A construção da proposta e a compreensão dos fundamentos do Programa requereram de nós mudança de visão, estudos e além de *maleabilidade pedagógica* na quebra de paradigmas, a fim de nos apropriarmos dos novos conceitos: a elaboração de uma proposta de *currículo integral*, a superação da ideia de *turno* e *contra-turno*; a compreensão de Fortaleza e da comunidade circunvizinha como *espaços educadores*, o reordenamento dos espaços escolares, a valorização dos *saberes comunitários*; a necessidade de parcerias e diálogos com outros setores a fim de promover a *intersetorialidade* somando esforços para o fortalecimento desses

²⁹Plano de atendimento registrado na plataforma do Sistema de Monitoramento e Controle (SIMEC) do Ministério da Educação (MEC). Mais informações em: www.simec.mec.gov.br.

diálogos e ações em prol da novo modelo de educação. Importa destacar que o acompanhamento da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME) nesse período e as publicações do Governo Federal foram essenciais nessa construção.

As primeiras ações desenvolvidas eram, em sua maioria, dissociadas da rotina e do currículo regular. Não entendíamos a necessidade desse diálogo que deveria permear a proposta de um “macro” currículo, por isso iniciamos cada oficina com um currículo próprio, sem qualquer perspectiva de um trabalho interdisciplinar. Somente na oficina de letramento, conseguimos estreitar o diálogo com *o que estava acontecendo na sala de aula e essa nova abordagem sugerida para as atividades da oficina*.

O trabalho desenvolvido a partir da proposta de projetos de Leitura e Escrita, integrando as ações do PME, os conteúdos da sala de aula e as ações do PDE Escola que estavam sendo efetivadas no mesmo ano. Dentre as ações, destaco o *Projeto Contos de Fadas*, que integrou os espaços da sala de aula com os das oficinas de letramento, de teatro e de música.

O Projeto não permeou somente os espaços educativos da escola como biblioteca, pátio, laboratório, refeitório que se ressignificavam pela necessidade da realização das atividades, mas interligou outros tempos que se estendiam para além do horário de aula, envolvendo as crianças, professores e monitores nos ensaios, na construção dos cenários e das fantasias, na leitura, construção dos textos e da trilha sonora das peças.

Foi nascendo a partir daí um sentimento diferente, algo que juntava estudantes, professores e funcionários em um fazer mais significativo. Esse sentimento era materializado pelas mãos daqueles que estavam envolvidos no projeto construindo uma proposta que era palpável e continuava até mesmo depois de tocar o sino. Era a aprendizagem pela experiência, tão proclamada por Dewey, conforme descreve Lorieri (2010, p. 46):

Conhecimentos e o domínio do processo de produzi-los não se adquirem por transmissão linguística diretamente de uma pessoa que o sabe realizar para outra que não o sabe bem. Conhecimentos *somente* são aprendidos ou desenvolvidos quando fazem parte da totalidade significativa de uma experiência qualquer e quando a pessoa que está envolvida na referida experiência. Isto é, só se aprendem significações ou conceitos no interior da prática e com vistas à prática.

A partir dessa iniciativa, foram ampliados os Projetos de Leitura e Escrita, agregando a oficina de teatro que trabalhava os textos estudados na oficina de letramento adaptando-os para o desenvolvimento das habilidades cênicas, da aplicação de jogos teatrais e das vivências.

Durante esse ano, estava sendo concluída a reforma e a construção das novas salas de aula da Educação Infantil e das turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Tivemos muitas dificuldades para organizar as atividades nos poucos espaços que estavam disponíveis. Utilizávamos o pátio (que não era coberto) para as atividades de judô e recreação, reordenamos os horários do laboratório de informática educativa (LIE) e da biblioteca para que as oficinas de teatro, música e letramento acontecessem nesses espaços, adaptamos um espaço na lateral do prédio para a construção dos canteiros da horta e utilizávamos a quadra nos horários *mais agradáveis*, pois ela não era coberta. Essa dificuldade também se agravava no período de chuvas, os estudantes ocupavam os corredores, o refeitório e qualquer lugar que fosse coberto.

Foi realizado um mapeamento dos espaços ao redor da comunidade que poderiam ser utilizados para as atividades, principalmente no período da tarde, mas os poucos espaços que se encontravam disponíveis eram muito distantes, impossibilitando a caminhada. Mesmo assim, esse mapeamento nos proporcionou outras descobertas, como uma vacaria que ficava bem próximo à escola e que nos cedia o adubo natural para a manutenção dos canteiros e para o minhocário.

Reconheço que não é fácil operacionalizar esse ideal do Programa em motivar a escola no *desbravamento* de sua comunidade na descoberta de outros espaços para a realização das atividades, de ir *além dos muros* vivenciando o conceito de territorialidade, da sensibilização para a realização de parcerias, tudo isso, principalmente, na comunidade como a que nossa escola está inserida. Tivemos avanços consideráveis nas relações sociais com outros segmentos públicos (saúde, cultura, assistência social), ONG e com a vizinhança.

Foram avanços que fortaleceram as relações de confiança no trabalho da escola, na qualidade da educação que estava sendo oferecida às crianças da comunidade, mas, ainda assim, alguns territórios não nos eram permitidos. Como exemplo disso é uma pracinha bem próxima à escola, um lugar que poderia ser utilizado para as atividades esportivas do Programa, mas que infelizmente era uma

zona de risco por causa dos confrontos entre interesses rivais dentro da comunidade.

Outro fato sobre o acesso a esses territórios é que as crianças só poderiam andar pela comunidade se acompanhadas por determinados funcionários da escola que já *conheciam os caminhos certos*. Não era qualquer pessoa que podia transitar livremente pelas ruas.

Na adesão dos monitores ao Programa, o baixo valor do ressarcimento era (e ainda é) um condicionante sensível para a permanência deles na escola e para a qualidade do trabalho dos voluntários. Mesmo com essas condições, alguns voluntários do PBNA aceitaram iniciar as atividades conosco.

Acostumados à experiência de uma *modalidade* de Educação Integral, eles nos ofereceram grande suporte para os primeiros passos na construção de uma proposta que desenhasse, em um futuro próximo, o perfil da nossa escola. Importa destacar também a parceria entre a SME e a UFC no suporte à construção das hortas escolares. Esse apoio técnico foi fundamental para a escolha e as orientações na adaptação do espaço, como também nas informações para a manutenção da horta pelo monitor e pelos estudantes, e no aproveitamento de resíduos orgânicos.

Figura 1 – Estudantes da EMEIF Herbert de Souza na Oficina de Horta Escolar



Fonte: Arquivo pessoal.

4.7.2 Ano II – abril de 2009 a fevereiro de 2010

Em 2009, decidimos reduzir o número de estudantes de 150 (cento e cinquenta) para 125 (cento e vinte e cinco) estudantes no Plano de Atendimento na plataforma do SIMEC, pois o quantitativo de 30 (trinta) estudantes por turma comprometia a qualidade do trabalho, além das dificuldades de espaço para a realização das atividades. Não tínhamos dificuldades com a frequência dos estudantes ao Programa, sempre foram bem assíduos em todas as atividades. A coordenação desenvolvia um acompanhamento constante tanto na frequência às atividades do PME, como nas aulas do ensino regular.

Começamos também com algumas mudanças na estrutura para atendimento das oficinas. Após a conclusão da reforma e da ampliação, mais espaços foram possíveis de adaptação: com o pátio coberto, tivemos melhor aproveitamento nas atividades de karatê; com a adaptação da tenda próxima à horta, as atividades no horário da tarde contavam com mais um espaço. Permanecemos com a alternância de horários entre a biblioteca e o laboratório de informática, utilizando esses espaços, principalmente, para as oficinas de letramento, teatro, música. Importa destacar que ambos os espaços são climatizados e equipados, oferecendo assim melhor suporte para as atividades dessas oficinas.

Com a conclusão da reforma, foi possível utilizar outros espaços da escola, pois, com a redução do atendimento no LIE e na biblioteca para as turmas do ensino regular, acabávamos suprimindo outras atividades em detrimento das do PME. Mas, infelizmente, não tínhamos alternativas, já que não dispúnhamos de espaços na comunidade, nem havia a possibilidade de construção com os recursos vindos da Prefeitura Municipal, nem do MEC.

Nesse biênio, algumas mudanças pedagógicas foram relevantes para a construção da proposta do PME de nossa escola. Ampliamos os espaços para além dos muros, passamos a aprender a olhar nossa cidade explorando suas possibilidades educativas. Visitas a Museus, Centros Culturais, Teatros, Espaços Esportivos foram essenciais para reforçar a construção do conceito de Cidade Educadora.

4.7.2.1 *Experiências dentro da proposta de Cidade Educadora*

O conceito de Cidade Educadora foi apresentado pela primeira vez no Congresso Internacional das Cidades Educadoras, no início dos anos 1990, em Barcelona. Com a aprovação da carta das Cidades Educadoras, princípios passaram a determinar o que deveria ser seguido pelas cidades para que obtivessem esse título. Foi possível, dessa forma, instalação de uma nova cultura da função de educar de uma cidade, antes restrita e condicionada aos prédios escolares ou às suas ações econômicas, políticas, sociais, mas ampliadas por ações intencionais que promovam o “[...] protagonismo de todos – crianças, jovens, adultos, idosos – na busca de um novo direito, o direito à cidade educadora.” (GADOTTI, 2006, p.134). Todos passam a ser corresponsáveis pela Educação, pois todo lugar é lugar de educar.

Na Conferência de Gênova, em novembro de 2004, o documento que norteia as Cidades Educadoras, a Carta das Cidades Educadoras, foi reformulado com o objetivo de atender às demandas e necessidades sociais do século XXI. O documento final tem seus fundamentos em outros importantes referenciais, como a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), a Declaração Mundial da Educação para Todos (1990), a Conferência gerada a partir da Cimeira Mundial para a Infância (1990) e a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2001).

A responsabilidade da Cidade Educadora vai além daqueles que lhe são inerentes, como política, econômica, social, mas tem o objetivo de ampliá-los com a finalidade de contribuir formativamente na vida, principalmente de crianças e jovens, e de todos os habitantes como um princípio de cuidado contínuo durante cada etapa de suas vidas.

Dentre os três desafios propostos pelo documento para o século XXI, destaco o primeiro, que amplia o conceito de educação e trás para a Cidade Educadora a corresponsabilidade de intervir efetivamente e positivamente na dimensão educacional de cada pessoa: “[...] ‘investir’ na educação de cada pessoa, de maneira que seja cada vez mais capaz de exprimir, afirmar e desenvolver o seu potencial humano, assim como a sua singularidade, a sua criatividade e a sua responsabilidade” (CARTA..., 2006, p. 156).

A descrição desse primeiro desafio nos remete ao tipo de *habitante* que essa cidade *deseja*. Fica claro que é uma *via de mão dupla*, pois quando a cidade se propõe a educar ela espera em troca um cidadão modificado em seus valores coletivos e sociais. Dentro dos princípios expostos, almeja-se construir um novo perfil de habitante do mundo: um homem criativo, corresponsável pelo meio ambiente que o cerca, que a sua singularidade deva ser respeitada como sinônimo de identidade cultural, mas que aflore num sentimento de partilha de suas potencialidades em favor do bem comum, proporcionando a melhoria da coexistência e a vivência de princípios da democracia com participação efetiva. Essas são algumas características do homem como cidadão de uma Cidade Educadora.

Dentre os 20 (vinte) princípios que norteiam a Cidade Educadora, importa destacar aqueles que dialogam com a proposta do PME, quando se propõe a: promover uma educação para a diversidade, considerando a pluralidade de saberes que circulam pelas comunidades locais e pelos diferentes grupos sociais, colocando esse conhecimento popular num mesmo patamar de valor dos saberes escolares (Princípio 2); entender a educação passa a ser uma responsabilidade intersetorial e de toda a comunidade daquela cidade, pois o conceito de educar é ampliado para além dos muros das escolas e extrapolam as páginas dos livros didáticos quando o documento promove esse chamamento à experiência, a descoberta dos lugares de convívio cultural e social como instrumentos educativos imprescindíveis na formação de crianças, jovens e dos habitantes de modo geral (Princípio 05); responsabilizar o governo municipal como o principal provedor das condições, espaços e ações educativas e culturais de alcance à comunidade com a finalidade de promover a mudança de valores de seus habitantes (Princípios 10 e 12).

A terceira parte dos princípios é chamada de “ao serviço *integral* das pessoas” (Grifo nosso) e compreende os últimos 08 (oito) últimos pontos. Não há como negar o título desse tópico, pois cada um dos princípios nele elencados apresenta que cada habitante da Cidade Educadora deve ser contemplado em todas as suas dimensões e em cada necessidade gerada por elas: a segurança, a formação profissional, o lazer, a comunicação, a identidade social, a faixa etária, o serviço comunitário, as associações comunitárias e outras mais.

Eis um trecho do Princípio 17, que me chamou atenção:

As intervenções destinadas a resolver as desigualdades podem adquirir formas múltiplas, mas *deverão partir de uma visão global da pessoa, de um parâmetro configurado pelos interesses de cada uma delas e pelo conjunto de direitos que a todos assiste.* (CARTA..., 2006, p.161, grifo meu).

Sobre essa visão da cidade como ampliação do espaço escolar, reflito sobre a *elasticidade* e o alcance desses limites, ou melhor, até onde irão esses *sem-limites*. Não há como não temer a perda de referencial quando se amplia demais uma visão, tentando *abarcá-la*, integrar tudo como sendo escolar ou educativo. Mais uma vez entra em debate o termo *integral*, quando se tem a intenção de alcançar todas as dimensões humanas, congregando-as nessa palavra. Tentativas assim tentam suprir as lacunas da complexidade do que é inerente ao homem, da sua essência plural e especificamente, dentro do seu ambiente de convívio social.

Possibilitar o acesso de crianças e jovens das escolas públicas a espaços outrora distantes de sua realidade social gera uma tentativa de *desterritorializar* e igualar oportunidades. Passei por algumas situações interessantes, umas positivas e outras negativas, com os estudantes da EMEIF Herbert de Souza e, alguns anos antes, com os estudantes do PBNA, que podem exemplificar as *tentativas de igualar oportunidades*.

Nunca me esqueci da experiência de levar as crianças da EMEIF Herbert de Souza ao Centro Cultural Dragão do Mar. Alguns já haviam passado por perto do prédio, mas não sabiam o que funcionava ali. Nesse dia, o que mais me chamou a atenção não foi a euforia das crianças em conhecer o Centro Cultural ou a empolgação por estarem indo ao teatro, mas o comentário de um garoto de 11 anos.

Ele é parte de uma família de 07 (sete) irmãos, vivendo em condições muito difíceis, estudante da escola desde o 1º ano do Ensino Fundamental, havia ficado reprovado várias vezes, pois não conseguia aprender a ler e a escrever, foi um dos primeiros estudantes a ingressar no Programa. Quando chegamos próximo ao Forte de Nossa Senhora de Assunção, na 10ª Região Militar, da janela do ônibus conseguíamos ver o mar.

O menino olhava pela janela encantado com alguma coisa, quando virou para a coordenadora e perguntou em que cidade nós estávamos. A coordenadora respondeu encantada pelo estranhamento do garoto, que estávamos em Fortaleza ainda, mas em outro bairro da cidade. Continuando a conversa, ela perguntou o

motivo daquela dúvida. Ele respondeu que nunca tinha visto o mar tão grande daquele jeito e pensava que isso não existia em sua cidade. Lágrimas...

Esse episódio me fez lembrar um texto que gosto imensamente e casa perfeitamente com o que ocorreu acima. Mesmo sendo bastante conhecido, por favor, permita-me transcrevê-lo:

A função da Arte¹

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar.
Viajaram para o Sul.
Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:
– Me ajuda a olhar! (GALEANO, 2002, p. 12).

Foi dessa maneira que me senti com a cena do nosso estudante, mas diferente do garotinho Diego, que personifica o encantamento de ver o mar pela primeira vez no texto do escritor Eduardo Galeano, quem tremia era eu.

Ampliar saberes, proporcionar experiências aos nossos estudantes que marcarão para sempre suas vidas, sim, é indiscutível! Tal qual esse depoimento teria outros a contar, como das idas ao Teatro José de Alencar, ao Teatro Sesc Iracema, aos campeonatos de karatê, à Bienal do Livro, dentre outros tantos. Apresentar outras possibilidades de ver a cidade, e para a grande maioria das crianças pela primeira vez, transforma esses *espaços* coletivos em *lugares*. Apresento a diferença entre eles, segundo Barguil (2006), conforme os pressupostos da Psicologia Ambiental:

Embora seja sutil a diferença, o espaço é apresentado de maneira mais ampla, num contexto de maior abrangência, enquanto o lugar tem um foco mais preciso. O que acontece, porém para que o espaço possa ser considerado um lugar? “O espaço torna-se lugar a medida que adquire definição e significado” (TUAN, 1983, p.151); ou seja, é a partir da experiência, da vivência que o espaço adquire para o Homem o status de lugar. (BARGUIL, 2006, p. 97).

Eis um princípio relevante para a proposta do PME: ressignificar, ampliar olhares, expandir possibilidades de educar e aprender. Quando um *espaço* vira *lugar*, ele se modifica em seu significado, torna-se parte daquele sujeito integrando sua história. A experiência trás em si aprendizagem, pois vivenciar a oportunidade

de ir a um concerto no Teatro José de Alencar e depois ouvir sobre ele em uma aula de História ou de Arte Educação, faz toda a diferença. Isso é transformar palavras em monumentos, fotos dos livros didáticos em cenários, espaços em lugares, é transformar a experiência em aprendizagem, como diria Dewey.

Não quero ouvir a “vozinha” do mal nesse momento, mas tenho outro episódio para contar, e é de rolar lágrimas também, mas não pelos mesmos motivos. Nas idas a espaços de grande circulação, como a Bienal do Livro ou ao Teatro José de Alencar, coincidia algumas vezes de encontrarmos turmas de estudantes das escolas particulares de Fortaleza.

Não foi apenas uma vez, nem infelizmente duas, que nossos estudantes sofreram *bullying* por pertencerem a uma escola da prefeitura ou por causa dos trajes que usavam (na maioria das vezes as chinelas gastas de nossas crianças eram alvo de chacota, e também as sacolas plásticas com lanche que alguns levavam). Em 2004, acompanhando os estudantes do Projeto Batista Nova Aliança em uma gincana patrocinada pelo Banco do Brasil, evento que antecedia o período do Circuito Vôlei de Praia na Praia de Iracema, fomos convidados a participar juntamente com os estudantes de certa escola particular “classe A” de Fortaleza.

É compreensível que em disputas aconteçam provocações, queixas, isso faz parte da “rivalidade esportiva”, mas infelizmente fomos alvos desse tipo de comportamento por alguns estudantes dessa dita escola que insistiam atingir a autoestima de nossas crianças, sempre tomando a situação social como motivo de zombaria.

Ainda bem que há justiça no céu e às vezes na terra. Em uma das provas decisivas para o resultado da gincana, os coordenadores do evento ouviram os xingamentos que a torcida do outro time lançava contra nossos estudantes e decidiram retirar pontos do oponente. Após esse deslize moral e outro deslize tático na prova final, nós vencemos a gincana!

Hoje repito o que disse anos atrás (não na frente dos estudantes, claro!): “Bem feito! Tiveram que *nos engolir!*”. Esse episódio repercutiu por meses na lembrança dos estudantes e quando tenho a alegria de encontrá-los pelas ruas da vida, alguns ainda mencionam o fato. Acredito que essas situações não deixaram de ser experiências educativas. Pena que existam lições mais difíceis de aprender do que outras, mas findam por gerar aprendizagens.

Esses últimos depoimentos me fazem novamente questionar sobre limites dos espaços da Cidade Educadora. Mesmo que os limites físicos sejam quebrados pelas ações de incentivo à cultura, ao esporte, tendo nos governos os intermediários para que as crianças de baixa renda acessem esses espaços, ainda existem outros limites que não o de simplesmente *adentrar* esses locais, outras demarcações insistem em permanecer delimitando a cidade em territórios sociais.

Esses territórios oferecem um fluxo duplo. Faço referência apenas ao fato das crianças das escolas públicas acessarem espaços de cultura e entretenimento, *exclusivos* de pessoas de outras classes sociais, pois é uma das propostas do PME: a democratização dos espaços educativos. Mas tenho plena consciência do fluxo inverso, pois limites sociais são estabelecidos por ambos os lados. Quando há uma aproximação oposta, quer seja em circunstâncias de ações beneficentes, de trabalhos de amparo social, ou simplesmente *delimitação* territorial, demarcações sociais também são impostas.

Não pretendo com esses depoimentos fazer qualquer apologia à *formação de castas sociais*, como cita Durkheim em seu livro Educação e Sociologia (2010), nem tão pouco privilegiar um discurso de *coitadinhos* acolhendo as crianças das escolas que apareceram nesses episódios.

Todas as experiências relatadas fazem parte do convívio social em qualquer instância, independentemente do espaço em que se esteja. Não é apenas a diferença econômica que gera o tipo de situação descrita acima, mas, infelizmente, atitudes como essas são reais e demonstram a falta de valores que contemplem a reflexão de como o indivíduo se reconhece e como ele reconhece o outro.

O aprendizado dessas relações interpessoais tem sobrecarregado os ombros da escola também, por vezes, abstando da família, ou até da religião em alguns casos, a responsabilidade de gerar os primeiros valores humanos e de convivência em comunidade nas crianças. Olha só a necessidade da Educação Integral aparecendo novamente para suprir a carência de outras instituições sociais! É imprescindível, sim! É responsabilidade da escola, não só. Há pesos diferentes nessa balança e que estão sendo mal distribuídos, muito mal distribuídos.

4.7.2.2 Embarçando o currículo

Depois das primeiras experiências com os projetos, começamos a ousar e construir a nossa própria proposta de fazer o PME. O diálogo interdisciplinar ampliou-se para todas as Oficinas, todas passaram a vivenciar o mesmo tema nas atividades de cada período.

Não satisfeitos, passamos a nos *embarçar* com o currículo do ensino regular: ora surgiam projetos e tema a partir das propostas do PME, ora o PME ampliava suas ações alcançando os projetos iniciados dentro da sala de aula formal. Depois disso, a escola *ficou bem mais legal!*, como diziam as crianças. Começamos a caminhar todos juntos na mesma direção.

As fronteiras temporais e até espaciais foram sendo quebradas, pois tínhamos estudantes que passavam o dia na escola, em alguns momentos participando de atividades do Programa e depois voltando para suas salas de aulas regulares, ou vice versa. Esse emaranhado curricular nos fazia muito bem! Fazia sentido trabalhar assim, fazia sentido aprender assim, fazia sentido ensinar assim! Nesse período, alguns projetos merecem destaque, como o *Cuidar do Meio Ambiente: uma questão de educação* e *Monteiro Lobato: uma viagem pelo Sítio do Picapau Amarelo*.

Outro benefício veio a partir do estreitamento do diálogo curricular. Percebemos a equipe mais presente e envolvida na missão de promover uma educação diferenciada. Esse propósito passava a ser mais real, pois fazia parte da vida de todos.

O apoio dos funcionários e dos professores dos espaços pedagógicos, como laboratório e biblioteca, que antes pareciam funcionar como apêndices dentro da proposta, trouxe mais vida às ações do Programa. Mesmo sendo os espaços utilizados pelos estudantes, mas não havia um sentimento de pertencimento, embora estivessem dentro da mesma escola. Isso, sim, é desterritorializar espaços educativos! Inacreditável, como muralhas tão altas são levantadas dentro dos muros da escola e não nos preocupamos em acessá-las.

Terminamos esse período com o sentimento de pertencimento correndo por nossas veias pedagógicas, um novo ar pairava pelo ambiente escolar. Havia uma sensação de “todo”, de uma educação mais agregadora, mais congregacional, talvez até mais integral.

Além dos profissionais da escola, importa destacar o apoio das equipes do Programa de Saúde da Família – PSF do Centro de Saúde da Família Argeu Herbster e do Núcleo de Apoio a Saúde da Família – NASF 53 através das ações do PSE.

As intervenções diretas por meio do atendimento aos estudantes e às famílias, as ações preventivas, a participação nas atividades do PME, vieram fortalecer a importância e o significado das parcerias intersetoriais conforme dispõe os fundamentos do Programa.

Figura 2 – Estudantes da EMEIF Herbert de Souza no Teatro José de Alencar



Fonte: Arquivo pessoal.

4.7.3 Ano III – abril de 2010 a fevereiro de 2011

Qualquer caminho leva a toda parte (2)

Qualquer caminho leva a toda a parte
Qualquer caminho
Em qualquer ponto seu em dois se parte
E um leva a onde indica a estrada
Outro é sozinho.
Uma leva ao fim da mera estrada. Pára
Onde acabou.
Outra é a abstracta margem
[...]
No inútil desfilas de sensações
Chamado a vida.
No cambalear coerente de visões

Do [...]
 Ah! Os caminhos estão todos em mim.
 Qualquer distância ou direção, ou fim
 Pertence-me, sou eu. O resto é a parte
 De mim que chamo o mundo exterior.
 Mas o caminho Deus eis se biparte
 Em o que eu sou e o alheio a mim
 [...] (PESSOA , 1956).

Chegar ao terceiro ano do Programa em nossa escola nos deu a sensação que o chão já estava mais firme, os passos eram mais seguros. Foram esses passos que nos conduziram a mudança, a ver a educação com novas cores, a compreender que aprender e ensinar não se faz apenas com livros, com pincel e com lápis, mas “com-vivendo”, “com-experimentando”, “com-sendo” e “com-fazendo”.

Sob um chão mais estável, pareceu que trilha se alargava deixando a estrada mais livre para os caminhantes. Expandimos nossa visão, agora sabíamos bem para onde ir. O currículo transformou-se em um mapa, mas nós é que decidíamos aonde queríamos chegar. E continuamos a andar e aprender com mais ações.

Nesse ano, resolvemos investigar as origens da nossa escola em busca da construção de nossa identidade: pesquisamos como e quando foi construída, o que ocupava o terreno antes da escola, ouvimos depoimentos dos antigos funcionários e moradores da comunidade, pesquisamos a biografia do sociólogo Herbert de Souza. Refizemos os caminhos que nos trouxeram até aquele momento da História de nossa escola.

Estudamos em outros projetos, tais como: os valores de um Pequeno Cidadão, parafraseando a canção de Arnaldo Antunes, que proporcionou várias reflexões sobre a função cidadã dentro de nossa escola, em nossa comunidade; participamos da campanha contra a Dengue organizada pela Secretaria Municipal de Saúde em parceria com a Secretaria Municipal de Educação; e fizemos uma viagem pelos gêneros textuais que nos fizeram aprender a *Ler para sorrir, Ler para ser, Ler para Conhecer, Ler sonhar*.

Os caminhos dos projetos seguiram nos levando a outros locais de aprender, como Centro Cultural do Bom Jardim, aos Museus do Centro Cultural Dragão do Mar, ao Teatro José de Alencar, à Praça do Ferreira, dentre outros espaços que passamos a chamar de lugares.

Pela jornada, encontramos também algumas barreiras que precisamos atravessar. Em virtude da descontinuidade do PME por dois meses, por causa do atraso no repasse do recurso advindo do governo federal, perdemos dois de nossos melhores monitores, o monitor de música e a monitora de letramento. Eles receberam propostas de emprego que oportunizavam mais segurança e melhoria nas condições financeiras. Como já foi relatado em um capítulo anterior, a caráter voluntário das atividades desenvolvidas pelo monitor dificultavam a permanência de pessoas no programa, por mais que gostassem da escola, morassem na comunidade. O ínfimo valor do ressarcimento para transporte e alimentação que era repassado pelo MEC infelizmente não sustenta um coração voluntário por mais que deseje contribuir para a melhoria de sua comunidade local diante de uma oferta mais estável e oportunize avanços profissionais e financeiros. Uma falha terrível do Programa que gera consequências no percurso educativo das crianças assistidas pelas atividades.

Assim, carregamos nossas mochilas com os pesos das dificuldades, mas erguemos as cabeças e como bons desbravadores, abrimos a trilha em meio as barreiras e prosseguimos a jornada.

Como paga pelo esforço, chegamos ao alto da montanha do término desse ano, empunhando a bandeira da melhoria considerável dos índices internos (Aprovação) e dos índices nas avaliações externas: SPAECE e Prova Brasil. O percurso foi difícil, mas nada iguala ao prazer de chegar no alto da montanha, vislumbrar todo o caminho percorrido e poder dizer: “Nós conseguimos! Chegamos todos juntos até aqui! Somos vencedores!”.

Figura 3 – Estudantes da EMEIF Herbert de Souza encenando peça contra a dengue



Fonte: Arquivo pessoal.

4.7.4 Ano IV – março de 2011 a setembro de 2012

Iniciamos esse período com as forças renovadas, cheios de ideias e embalados pelas ações do PDE Escola 2012. Mesmo com o crescimento dos índices em 2011, ainda não estávamos em um nível ideal de acordo com os parâmetros³⁰ estabelecidos do MEC que considerou o IDEB de 2009 como critério para o recebimento do recurso nesse ano.

Fazer o enlace entre as ações do PDE Escola, a proposta do PME e o currículo do ensino regular parecia algo muito natural, pois já tínhamos estabelecido essa prática dentro da rotina escolar.

Mais uma vez gostaria de pausar esse relato para fazer uma reflexão, mas dessa vez diferente: gostaria de refletir sobre o óbvio! O óbvio? Sim! Defina óbvio, então! Para mim, é óbvio uma escola cumprir o seu papel: ensinar! Mas não ensinar de qualquer maneira, ensinar significativamente! E por que isso não acontece?

³⁰Em 2012, o PDE Escola contemplou 13.347 escolas cujo IDEB 2009 foi igual ou inferior à média nacional (4,4 nos Anos Iniciais e 3,7 nos Anos Finais) e que não tenham sido priorizadas pelo programa entre 2008 e 2010 (BRASIL, 2013).

Tenho 13 anos de magistério, posso dizer que cresci muito no percurso de cada experiência nas diferentes escolas por onde passei, quer pública ou privada (particular e filantrópica). Ensinar não fazia sentido quando era *obrigada* a seguir o *programa* (e pelas forças ocultas do livro didático), escrever no quadro *Análise Sintática* e pedir que os estudantes classificassem os termos da oração a partir de frases descontextualizadas dos exercícios do livro, parecia que a sala de aula ficava vazia.

Certa vez, uma estudante me perguntou como iria usar aquilo na sua vida. Parei e simplesmente usei uma resposta clichê: “Se você deseja entrar em uma faculdade, ingressar em um curso superior, você vai precisar disso.” Mas, sinceramente, naquele momento aquela garota não queria essa resposta. Ela só queria algo que fizesse sentido para ela ali, no hoje dela, e não algo que denotasse uma decisão que só poderia vir a fazer em 05, 06 anos ou mais.

Será que a noção de tempo para crianças e adolescentes é diferente da noção para os adultos? Por que aqueles solicitam, cada vez mais, respostas que *façam sentido* para as suas vidas e não *papos sem noção*, numa perspectiva de tempo em que o futuro praticamente não existe.

Pesquisando sobre esse assunto, encontrei o artigo *O conceito de tempo na concepção de crianças e adolescentes* (MICHEL; HARB; HIDALGO, 2012), realizada no Hospital das Clínicas de Porto Alegre, com 81 (oitenta e um) crianças e adolescentes entre 06 (seis) e 17 (dezessete) anos de escolas públicas do município de Gravataí. Foi entregue aos voluntários um questionário com palavras dentro do campo semântico *tempo* (relógio, dia, horas, ano, futuro, passado), outras que pertenciam ao campo semântico do cotidiano das crianças (futebol, brincar, amigos, computador) e ainda palavras que estavam ligadas ao sentimento ou características sobre o tempo (felicidade, rápido, experiência).

A pesquisa constatou que para a maioria dos entrevistados a concepção de tempo estava associada a palavras como “relógio”, “horas” e “família”. As crianças entre 6-8 anos tiveram a concepção de tempo associada à família e ao ato de brincar. Para crianças entre 9-11, a palavra mais recorrente foi “dia” quando relacionada à rotina de tarefas, e para adolescentes de 12-17 anos, as palavras “horas” e “relógio” foram mais frequentes.

Na discussão dos resultados, os pesquisadores remeteram ao pensamento de Vygotsky para justificar a escolha das crianças na faixa de 6-8 anos.

Eles definiram que as respostas deviam-se aos conceitos formados pela criança a partir de sua perspectiva social, suas atividades e relacionamentos. Com o tempo, a criança perderia essa referência e faria opção por outras palavras, como as que demarcam o tempo, “dia”, “horas”.

For Vygotsky & Luria, children' play is the origin of social activity, a crucial element for their cultural development, through which they can understand the world.⁷ As the child develops, the term “family” loses its place as the word most closely related with the concept of time and is replaced with others that show a higher influence of external temporal markers. (MICHEL; HARB; HIDALGO, 2012, p. 40).

Para os adolescentes de 12-17 anos, os resultados demonstraram a escolha pelas palavras “horas”, “relógio”. Isso indicou uma preocupação com o que acontece no seu cotidiano, remetendo também à questão social, já que a sua rotina é organizada em torno de horários fixos. Segundo eles, os estudos comprovam que a concepção de tempo está ligada diretamente a sincronia entre as atividades sociais e o crescimento biológico. Assim, à medida que as crianças crescem, sua rotina social se modifica, sua concepção de tempo vai sendo ampliada conforme a faixa etária. A palavra “relógio” foi a mais recorrente, pois é o objeto que regula o ritmo social de suas atividades.

Essa constatação só reforça um dado que não foi explicitado, mas que apareceu na fala da minha estudante que não entendia o que fazer com a *Análise Sintática* na sua vida hoje e com a *esdrúxula* resposta que eu, professora, escolhi dar. Na contagem dos dados totais, há uma baixa ocorrência da palavra *futuro* nas respostas dos entrevistados. Ela aparece como resposta para segunda opção em 01 entrevistado na faixa etária de 9-12 e 01 entrevistado na faixa de 13-17anos. Pois é: para crianças e adolescentes, o tempo é hoje!

O que precisa ser significativo para crianças e adolescentes na escola tem que ser feito hoje para que a palavra *futuro* venha a ser uma opção mais concreta, pois não adianta projetar algo que não se tem noção *pra quê que serve* agora. No livro *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*, de Rubem Alves, Pedro Barbas Albuquerque escreve, em forma de *diário*, algumas histórias e ideias sobre a Escola da Ponte. Ele acredita que se educarmos nossas crianças e adolescentes de forma significativa, fazendo sentindo hoje, agora, estaremos colocando a palavra *futuro* na lista da vida de nossos estudantes.

As crianças não tem presente. Tem apenas futuro. Na escola, toda gente se preocupa com os anos que virão a seguir. Os estudantes estão sempre sendo preparados para o futuro. E no futuro sempre acaba havendo queixas sobre o que foi o passado. Que estão mal preparados. Que são malcomportados. Que são iletrados. Perante a impossibilidade de os preparar para o futuro, por que não damos uma chance às crianças de viverem apenas e somente o presente? (ALBUQUERQUE, 2001, p. 96).

Eu deveria ter parado a minha *chataula* de gramática, mudado o meu *planejamento* e *ensinado* sobre o que ela gostaria de aprender, algo que fosse útil para a sua vida, já que não conseguia perceber a função do *predicativo do sujeito* ou do *objetivo direto* para o seu futuro. Não sou adepta de pedagogias românticas centradas no desejo da criança aprender o que quiser, nem tão pouco desprezo o conhecimento acadêmico acumulado ao longo das gerações e que foram definidos como *essenciais* para estar dentro do currículo.

Não importa entrar na discussão de como esses conteúdos atingiram o *status* de currículo ou quem os definiu para ocupar esse lugar no curso educativo (“Estão nos livros didáticos, ora mais, ensine-os!”. Até parece!). Importa, contudo, dizer que como algo precisa ser feito para mudar a maneira como isso está posto na escola.

Não estamos algemados aos programas, nem tão pouco o livro didático ocupa a função maestra de ser o *currículo*! Não sei se começar uma revolução pelo direito de *ensinar coisas legais* é um bom começo ou imergir os cérebros de certos professores em um balde de *coisas felizes para se aprender* pode ser uma alternativa. Sinceramente não sei. Sugiro que ler, estudar, pesquisar (ler de novo), seja um bom começo para a mudança dessa concepção de *eu ensino e você aprende* pela tentativa de *vamos aprender juntos*?

Uma das ações do PDE foi a escolha de um nome para a Biblioteca (está com letra maiúscula de propósito!) da escola. Fizemos um grande movimento com as crianças e os professores que sugeriram nomes de grandes escritores da literatura infantil e infanto-juvenil brasileira.

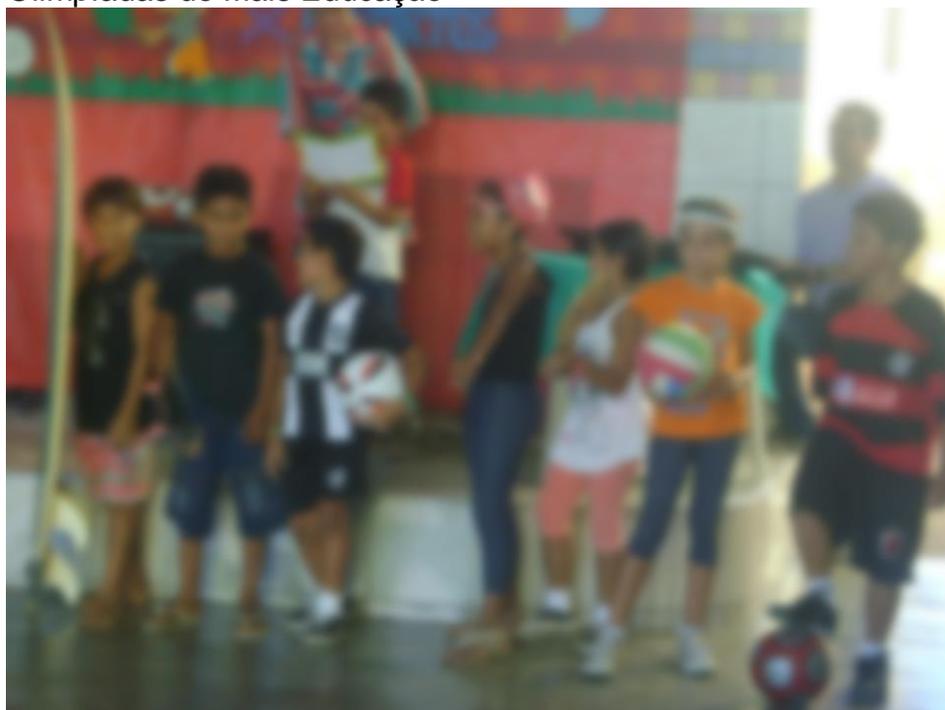
Lemos por três meses contos, poemas, narrativas, crônicas desses mestres do escrever, conhecemos suas histórias pessoais e sugerimos uma eleição que envolveu toda a comunidade escolar. Teve até comício para apresentar os candidatos pessoalmente! Por fim, no fechar das urnas e com a contagem final dos votos, a Biblioteca da EMEIF Herbert de Souza passou a chamar: Biblioteca

Monteiro Lobato. Ouso insinuar que a escolha foi provavelmente motivada pelo projeto desenvolvido em 2010, mas quase que o Ziraldo ganha.

Encerrado esse projeto fizemos duas grandes assembleias com todos os estudantes do PME para avaliarmos as ações anteriores e construirmos juntos a proposta de estudo para o próximo período. Foi uma experiência maravilhosa. Promover esse novo espaço e tempo de escuta, reflexão, valorização e também de autonomia, abriu mais uma trilha nesse percurso. Depois de ouvirmos várias opiniões, tivemos o esporte como tema escolhido. Foi assim que surgiram as Olimpíadas do PME.

Nas Olimpíadas do PME estudamos sobre a origem dos jogos olímpicos, a influência da mitologia grega na criação dos esportes, a importância dos esportes para a saúde corporal e social, os símbolos olímpicos, cantamos e tocamos músicas relacionadas ao esporte, esportes mais praticados no Brasil e o quantitativo de medalhas nos esportes de maior destaque. Concomitante aos estudos, houve a realização dos jogos olímpicos, nas modalidades que eram possíveis ser realizadas na estrutura da escola. Cada vez mais as atividades do Programa transformavam a rotina da escola. Os estudantes adoraram!

Figura 4 – Estudantes da EMEIF Herbert de Souza no Projeto Olimpíadas do Mais Educação

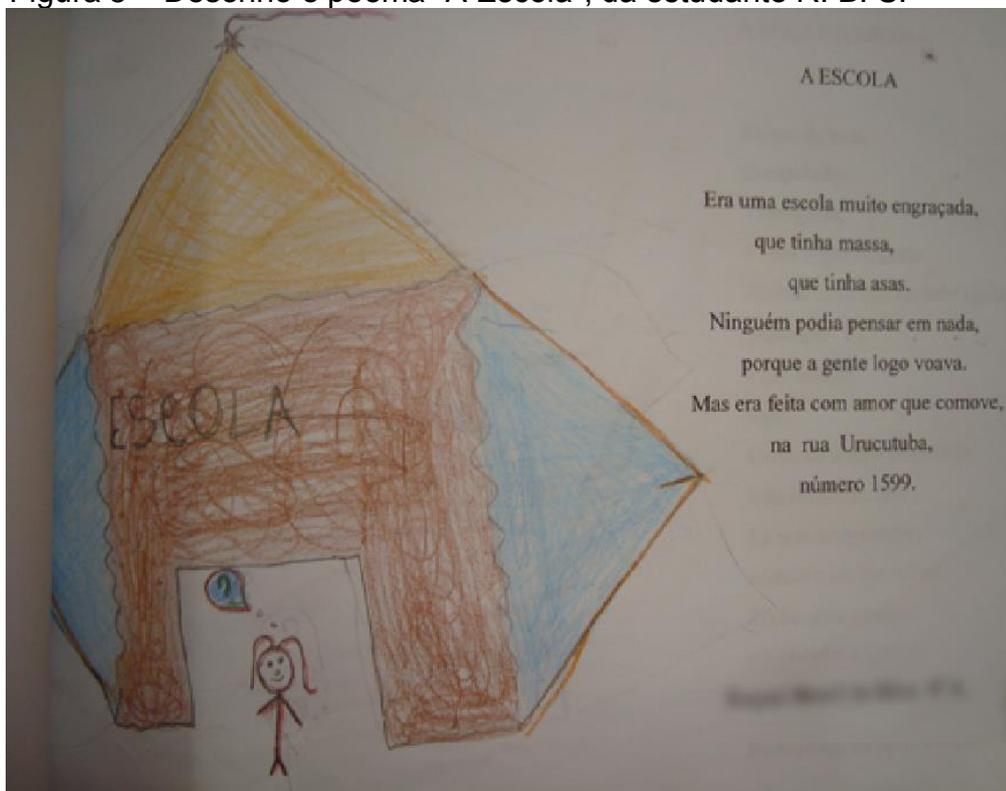


Fonte: Arquivo pessoal.

Esse foi o último projeto do Programa. Infelizmente, as atividades tiveram que ser encerradas no mês de setembro, pois os recursos de 2011 haviam terminado, não tínhamos como continuar pagando os monitores e manter as atividades do Programa. O recurso previsto para 2012 não foi repassado para as escolas de Fortaleza por problemas de ajustes nas prestações de conta da Secretaria de Educação ao Ministério da Educação.

Gostaria de concluir essa “parte boa” do PME com outras palavras que não as minhas, nem as de Fernando Pessoa, nem a de nenhum teórico ou filósofo da educação. Esse texto está na Coleção Antologia Poética dos estudantes da EMEIF Herbert de Souza, organizada em 2012, pela professora regente da biblioteca, Profa. Jaqueline Bezerra de Moraes. Nessa coleção, ela reuniu os poemas dos estudantes de 3º ao 5º ano que foram produzidos durante um dos projetos do ano. Segue, abaixo, a imagem do texto da aluna R. B. S. do 4º ano, que parafraseou o famoso poema de Vinícius de Moraes “A Casa” e transformou em “A Escola”: a EMEIF Herbert de Souza.

Figura 5 – Desenho e poema “A Escola”, da estudante R. B. S.



Fonte: Arquivo pessoal.

5 SÓ QUEM BUSCA, ENCONTRA! A CONCEPÇÃO DE ESCOLA A PARTIR DA AMPLIAÇÃO DO TEMPO, DO ESPAÇO E DO CURRÍCULO NA EMEIF HERBERT DE SOUZA

Toda a Aproximação é um Conflito
Toda a aproximação é um conflito.
O outro é sempre o obstáculo
para quem procura.
Só quem não procura é feliz;
porque só quem não busca, encontra,
visto que quem não procura já tem,
e já ter, seja o que for,
é ser feliz, como não pensar é a parte melhor de ser rico.
(...) O meu hábito de sonhar claro dá-me uma noção justa da realidade.
Quem sonha demais precisa
de dar realidade ao sonho.
Quem dá realidade ao sonho tem que dar ao sonho o equilíbrio da
realidade.
Quem dá ao sonho o
equilíbrio da realidade,
sofre da realidade de sonhar tanto
como da realidade da vida
e do irreal do sonho como
do sentir a vida irreal. (PESSOA, 1935, p. 1).

Eu gosto muito de Fernando Pessoa, afinal ele esteve comigo em cada capítulo desse estudo. O texto acima oferece uma sensação curiosa, como se o poeta soubesse como me sinto diante da possibilidade de pesquisar sobre as ações de um programa que ajudei a implementar e por isso deveria ser tão familiar. Ao mesmo tempo, porém, enquanto objeto de estudo dessa pesquisa, se torna estranho para o meu olhar de pesquisadora, pois desconheço facetas de um processo que teve significados diferentes na visão daqueles que participaram dele.

Essas duas visões, a de conhecer a escola como gestora com a necessidade de me distanciar dessa visão parcial para dar lugar à pesquisadora, geram conflitos que aparecem pela razão de querer saber mais, de buscar por meio da pesquisa o “ir além do ver”, pois, se desejo buscar algo que desconheço, preciso descobrir o que está “encoberto” e “olhar” para o que sempre apenas “vi”.

O ser Humano tem a tendência de classificar um conflito como algo negativo, mas ele nem sempre é ruim. No âmbito desse estudo de caso, ele me concede a oportunidade de aproximar o sonho da realidade, mas, nem por isso, deixa a vida menos irreal e utópica.

Pesquisar é isso: lançar um olhar de estranhamento para o mundo, tentar percebê-lo sob uma perspectiva inédita. E, quem sabe, fazer de um mundo habitual e conhecido um lugar de inusitados descobrimentos.

Nesse capítulo, proponho-me apresentar os resultados da aplicação dos questionários e, partindo deles, analisar as categorias de tempo, espaço e currículo, tendo como referenciais os estudos de Barguil (2006), Arroyo (2011, 2012), Machado (2012) e Freire (1983).

5.1 A pesquisa com os atores pedagógicos

Nesse capítulo, analiso a implantação e a implementação do PME na EMEIF Herbert de Souza, a partir das atividades do Programa, na visão de alguns atores pedagógicos, a partir da aplicação de questionários: duas coordenadoras do PME no período de 2008 a 2012, 04 professores do Ensino Fundamental com carga horária de 200 horas e 04 monitores das oficinas do PME, quantidade inicialmente prevista, mas ampliada para 05, por motivos que serão expostos posteriormente. O questionário foi escolhido como instrumento de coleta de dados em virtude de algumas circunstâncias que foram surgindo ao longo da pesquisa.

Como critérios da seleção dos sujeitos, cada função obedeceu algumas peculiaridades. As coordenadoras do PME foram escolhidas, pois eram as que acompanhavam todas as atividades e ações desenvolvidas, juntamente com a gestão escolar. Para o professor, foram considerados os seguintes critérios: estar lotado na escola no período de funcionamento do PME; estar lotado na escola com carga horária de 200 horas, pois assim pressupõe-se que teria uma visão mais ampla do funcionamento das atividades; ter seus alunos participando das atividades do programa. Todos os professores têm sua lotação no Ensino Fundamental, já que esse era o público alvo do PME na escola (2^o ao 5^o ano).

Para os monitores foram considerados os seguintes critérios, por ordem de relevância: ter atuado por mais tempo nas atividades do PME; morar na comunidade circunvizinha à escola, com o objetivo de facilitar o acesso ao sujeito, ter apresentado bom desempenho nas atividades do PME, conforme indicação da coordenação do PME na EMEIF Herbert de Souza.

Tive receio de que a vivência partilhada durante anos na escola pudesse influenciar as pessoas, se optasse pelo recurso da entrevista. Acredito que as

respostas durante as entrevistas poderiam ser condicionadas para não “desagradar” a entrevistadora, ou que, mesmo seguindo um roteiro de questões, alguma das minhas intervenções pudesse induzir algumas das respostas dos sujeitos. A escolha pelo questionário como técnica de investigação oportunizou um distanciamento do meu objeto de pesquisa, gerando certa liberdade por parte dos sujeitos para responder às questões.

Para Gil (2008, p. 121),

[...] o questionário é uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado, etc.

O autor classifica em questionários “auto-aplicados” aqueles escritos por seus próprios respondentes. De uma lista de vantagens e de limitações à aplicação do questionário como técnica de pesquisa apresentada pelo autor, destaco como vantagens: a condição do sujeito responder quando achar conveniente e a não exposição dos pesquisados à influência das opiniões e ao aspecto pessoal do entrevistado (GIL, 2008, p.122).

Aponto ainda outras justificativas para a escolha, como a facilidade da transposição dos dados para o computador e o maior tempo que o sujeito dispõe para pensar sobre as questões. Esses e outros pontos são apresentados por Ribeiro (2008) quando elenca técnicas da pesquisa qualitativa com seus pontos fortes e pontos fracos. Em acordo com a autora, percebi que a aplicação do questionário ocasionou dificuldades, como algumas pontuadas em seu texto: “a inviabilidade de comprovar respostas ou esclarecê-las, dá margem a respostas influenciadas pelo “desejo de nivelamento social” e a baixa taxa de respostas para questionários enviados pelo correio”. Esse último item pude verificar devido à dependência do envio das respostas às questões por e-mail e pela ausência de algumas questões respondidas.

Acrescento ainda como relevante, uma das desvantagens apresentadas por Gil (2008, p. 122) que dispõe sobre quais “[...] as circunstâncias em que foi respondido, o que pode ser importante na avaliação da qualidade das respostas.”

Na lista das desvantagens, o autor aponta outro fator que, para mim, contraria a sua classificação, pois serviu como vantagem. Quando critica a subjetividade das questões abertas, pois os itens podem ter significados diferentes para o sujeito, Gil apresenta como uma fragilidade para a escolha do questionário como técnica de coleta de dados. Para o objetivo dessa pesquisa que sugere a visão que cada sujeito teve do processo de implantação e implementação do PME, as questões abertas foram fundamentais para a avaliação do processo, por isso, as considero uma vantagem.

5.1.1 O questionário

O questionário (APÊNDICE A) foi elaborado conforme o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa, sendo organizado em três dimensões: tempo escolar, espaço escolar e currículo escolar. Essas dimensões estão na proposta do PME como pilares na construção da proposta de ampliação para a Educação Integral. Mesmo que a LDB apenas mencione a ampliação da jornada escolar, o PME indica que essas três dimensões estão interligadas e fazem parte desse grande macro que é o conceito de currículo na perspectiva de uma Educação Integral.

Para cada uma das três dimensões, foram apresentadas três questões que tinham por objetivo: saber como os sujeitos pesquisados compreendiam os conceitos sugeridos (tempo, espaço e currículo); sugerir que refletissem sobre as concepções de suficiência do tempo de permanência do estudante na escola, sobre a ampliação do espaço educativo para além da escola e sobre a função da escola. Foi indagado, ainda, se aconteceram ou não mudanças na EMEIF Herbert de Souza durante o funcionamento do PME e quais seriam elas.

Foram aplicados e respondidos 12 questionários no total, sendo 02 respondidos pelas coordenadoras do PME na escola, 04 por professores e 06 por monitores das oficinas. Por razões que apresentarei a seguir, serão considerados 11 questionários, pois um deles não estava dentro dos critérios estabelecidos.

5.1.2 Os sujeitos

Sobre o acesso aos sujeitos da pesquisa, me vi diante de circunstâncias um tanto opostas. Para a aplicação dos questionários com os professores e com as

coordenadoras da escola, não tive problemas. Fui à escola e conversei diretamente com cada um deles, apresentando a proposta da pesquisa e solicitando que respondessem às questões de acordo com as suas vivências na escola e o ponto de vista sobre as atividades do PME. Os questionários foram aplicados nos dias 20 e 21 de outubro de 2013.

A aplicação dos questionários com os monitores aconteceu de maneira bem diferente. A escolha dos monitores foi inicialmente motivada pelos critérios outrora expostos, imaginando que eu não teria grandes dificuldades em encontrá-los, pois moram próximo ou no mesmo bairro da escola. Dois deles, além de participarem das atividades do PME como monitores, são funcionários da EMEIF Herbert de Souza. Em virtude disso, não foi tão difícil conciliar os horários para encontrá-los e pedir que respondessem as questões.

Tive dificuldades em me comunicar com os demais monitores que respondiam aos critérios estabelecidos, por vários motivos: haviam mudado de telefone, não atendiam às ligações, não estavam em casa nos horários que eu havia escolhido para ir à escola. Resolvi apelar para o famoso “deixar recado” e tentei entrar em contato via redes sociais e por e-mail. Enfim, tive que incluir outros 02 monitores que não estavam previstos dentre os 04 escolhidos anteriormente, pois fiquei com receio de não obter a quantidade de questionários que havia estabelecido como meta.

Embora as incertezas me rodeassem o tempo inteiro, ao final da “saga” em busca dos “escondidos” monitores, “saí no lucro” e obtive os 06 questionários aplicados, respondidos.

Apesar das orientações para que todas as perguntas fossem respondidas e que as respostas fossem as mais próximas das vivências dos sujeitos durante o PME na escola, dois questionários que foram enviados via e-mail não vieram completos (no questionário do Monitor 01 - M³¹01, faltou uma resposta e no do Monitor 04 - M04, duas respostas). Os dois serão considerados na pesquisa, ainda que com essas ressalvas.

Outro questionário também enviado por e-mail, o do Monitor 06 - M06, foi desconsiderado por indicar claramente que as respostas não foram escritas pelo sujeito.

³¹(M01) - Sigla escolhida por mim para caracterizar o sujeito Monitor na pesquisa. A tipificação será explicada a seguir.

O uso de termos técnicos para a definição dos conceitos, de recursos de escrita que não são compatíveis ao seu perfil e respostas descontextualizadas com as atividades do PME na EMEIF Herbert de Souza denunciavam a consulta realizada para auxiliar nas respostas às questões. Embora entenda que a intenção foi das melhores, findou por descaracterizar o objetivo da pesquisa. Somando-se a essa situação, o MON06 não estava entre os 04 monitores escolhidos *a priori*, pois só esteve envolvido nas atividades do PME na escola por cerca de 08 meses.

A seguir, apresento resumidamente o perfil dos sujeitos entrevistados (APÊNDICE B). A descrição do perfil tem o objetivo situar sobre as possíveis motivações e influências que levaram os sujeitos às respostas das questões. Por exemplo, as respostas dos monitores das oficinas de música e de horta estão em consonância com as suas vivências na rotina do Programa, por isso, importa situar o leitor nesse contexto específico o que auxiliará na compreensão das análises.

Para organizar o perfil dos sujeitos, foram considerados: o sexo, a faixa etária, a formação, o tempo de magistério (para coordenadoras e para os professores), o tempo de lotação na escola, a formação e a oficina (para os monitores). Foi elaborado um quadro-resumo para o perfil dos entrevistados (APÊNDICE C).

Aos sujeitos, foram atribuídos códigos de identificação de acordo com a função que esses ocupam na escola (abreviação do nome da função) e uma numeração que indica a ordem de devolução do questionário à pesquisadora. Essa decisão foi arbitrária, sem qualquer relação com o processo de análise dos dados. Objetiva, simplesmente, facilitar a citação das respostas dos sujeitos no momento da análise dos dados. Para as duas coordenadoras, serão utilizados os códigos: C01 e C02; para os professores, P01, P02, P03, P04; e para os monitores, M01, M02, M03, M04, M05.

As respostas dos sujeitos foram transcritas tais quais estavam nos questionários, sem qualquer interferência da minha parte ou da correção ortográfica do editor de textos do computador.

5.2 Em foco: o tempo, o espaço e o currículo na EMEIF Herbert de Souza

As dimensões de Tempo, Espaço e Currículo escolares surgiram como opção para esse estudo a partir dos princípios do PME. Dessas emergiram

concepções que tipificam cada uma delas conforme a visão que os sujeitos da pesquisa tiveram acerca do tempo, do espaço e do currículo inseridos no processo de implantação e implementação do PME na EMEIF Herbert de Souza.

Para analisar as concepções que pluralizam os conceitos de tempo escolar, espaço escolar e currículo escolar, terei como suporte os estudos de Barguil (2000, 2006), Arroyo (2011, 2012), Machado (2012), Cavaliere (2007, 2010), Gabriel e Cavaliere (2012), Freire (1983, 1996), Dewey (2011), dentre outros que contribuíram para esse estudo.

5.2.1 O tempo escolar

Gente de boa memória jamais entenderá aquela escola. Para entender é preciso esquecer quase tudo o que sabemos.
A sabedoria precisa de esquecimento.
Esquecer é livrar-se dos jeitos de ser
que se sedimentaram em nós,
e que nos levam a crer que as
coisas têm de ser do jeito como são. Não.
Não é preciso que as coisas continuem
a ser do jeito como sempre foram. (ALVES, 2001, p. 53).

A memória e o tempo. A memória é a TV do tempo e que em dia de sábado à noite reprisa alguns episódios quando se está sozinho em casa. Dependendo do “episódio”, a reprise pode ser colorida, ou meio esmaecida se já estiver um tanto esquecida nas prateleiras empoeiradas do passado.

São episódios como esses que vem à minha lembrança. Lembrar os meninos lá na escola, quando ficavam além dos horários, me faz pensar que a ampliação do tempo na EMEIF Herbert de Souza significou para a comunidade muito mais do que a ampliação do tempo de estar na escola. O permanecer na escola ia além da falta de vontade de voltar para casa para não ter que lavar a louça, ia para além da falta de interesse pela novela da tarde ou pelos desenhos da TV, nem tampouco seria porque o campinho já estava ocupado e não daria para jogar naquele dia. Era simplesmente porque eles gostavam de *passar tempo* na escola.

Lembro-me da disposição e da disponibilidade deles em permanecer após o horário das aulas para organizar as atividades dos projetos, ou em chegar à escola antes da hora da entrada para programar os últimos detalhes da acolhida, sem falar nos sábados que passávamos com jogos na quadra, com atividades na biblioteca,

no laboratório de informática ou no pátio, conversando, dançando, brincando. Fazia sentido passar mais tempo na escola: “Essa distinção do valor simbólico, cultural, bem como do afeto, de cada local da escola, por parte do sujeito, é algo merecedor de investigação, porquanto ele tende a querer passar mais tempo onde ele gosta.” (BARGUIL, 2006, p. 57).

O Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010 (BRASIL, 2010a, p. 1), que dispõe sobre o Programa Mais Educação, dispõe que:

Art. 1º O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral.

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

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

Ainda no Art. 3º, está destacado como primeiro objetivo do Programa, “I - formular política nacional de educação básica em tempo integral.” (BRASIL, 2010a, p. 1).

Amparado pelo Art. 34, da LDB/96, que dispõe sobre a ampliação progressiva da ministração do ensino fundamental em tempo integral, o PME abre como proposta não somente a ampliação da jornada escolar, mas a ressignificação do tempo educativo como a oportunidade que as instituições escolares têm para refletir sobre as práticas e procedimentos no contexto escolar, sobre a reorganização do currículo com o fim da promoção da aprendizagem dentro de um conjunto de experiências significativas, com o objetivo de tornar a ação educativa um meio de “[...] compreender e modificar situações concretas do mundo.” (BRASIL, 2009a, p. 36).

Seguindo essa orientação, sugere que:

[...] a ampliação da jornada escolar não pode ficar restrita à lógica da divisão em turnos, pois isso pode significar uma diferenciação explícita entre um tempo de escolarização formal, de sala de aula, com todas as dimensões e ordenações pedagógicas, em contraposição a um tempo não instituído, sem compromissos educativos, ou seja, mais voltado à ocupação do que à

educação. Assim, faz-se necessária uma nova organização do currículo escolar, em que se priorize muito mais a flexibilização do que a rigidez ou a compartimentação [...] do conjunto de conhecimentos que estruturam os saberes escolares. (BRASIL, 2009a, p. 36).

A partir dos documentos legais e das orientações nos documentos expostos, percebe-se que não é possível dissociar as demais categorias do espaço e do currículo escolares da concepção de tempo que rege o Programa. Sendo assim, importa destacar algumas características da concepção de tempo apresentada, a fim de nortear a análise dos documentos, depoimentos e identificar as mudanças ocorridas na EMEIF Herbert de Souza durante a implantação do PME.

Primeiro, o tempo da escola (BRASIL, 2009a) é entendido como o conjunto de horas que define a permanência do aluno nas atividades educativas, independente que ocorram ou não no espaço escolar.

Segundo, apresenta-se como um contraponto entre a rigidez determinada pelas horas e etapas do calendário letivo com a fluidez e abrangência do tempo comunitário que representa a interação e a abertura para novas experiências.

Terceiro, está atrelado ao currículo escolar definindo o curso das práticas pedagógicas, além de não aceitar a fragmentação do conceito de escola, com a utilização dos termos, *turno e contraturno*, *turno complementar*, que promovem a separação entre a *escola legal* e a *escola chata*.

E, por fim, coloca-se em uma dimensão democrática quando toma o sujeito como foco, partindo da ideia que “[...] a aprendizagem requer elaboração, requer realização de múltiplas experiências, requer poder errar no caminho das tentativas e buscas, enfim, requer considerar os tempos dos sujeitos da aprendizagem.” (BRASIL, 2009a, p. 35).

Diante das disposições acima e das respostas dos sujeitos ao questionário, foram identificadas como variações de tempo escolar nessa pesquisa, os seguintes conceitos para análise: (1) *Tempo na Escola* (ARROYO, 2011; PARENTE, 2006) que define o quantitativo de tempo, horas, dias, etapas que o aluno permanece no ambiente escolar; (2) *Tempo Curricular* (ARROYO, 2011) que define o tempo para as ações pedagógicas previstas nos projetos, na proposta pedagógica e no currículo; (3) *Tempo de Escola* (ARROYO, 2011; PARENTE 2006) que dispõe sobre a compreensão que o sujeito está inserido em um processo de aprender.

Parente (2006, p. 2), em seus estudos sobre a construção dos tempos escolares, apresenta de forma geral o conceito para o *tempo*, dentro do contexto histórico e social, como uma construção humana e flexível que vem sofrendo transformações ao longo da história.

Se refletirmos um pouco sobre esse conceito mutável do *tempo*, logo surgirão inúmeros termos e situações que nos remeterão a um *tempo* real, quantificável, palpável até, como as horas, os minutos, as estações do ano, os instrumentos de medição, como o relógio, a ampulheta. Também esse conceito trará à mente um tipo de *tempo* sem dimensões precisas, resguardando mistérios *insondáveis*, como a vida (embora esteja disposta dentro de um ciclo, não há garantias de que esse circuito temporal seja concluído antes do cumprimento de todas as etapas), o futuro, o tempo da humanidade antes da criação do universo e o significado instantâneo da palavra *agora*.

Essa fluidez do conceito *tempo* também me faz lembrar o pensamento de Heráclito de Éfeso (2013), filósofo do *tudo flui*, quando reflete sobre a mudança no estado natural de tudo que existe. A metáfora do rio remete a um *agora* que perde a sua concepção quando, em milésimos de segundos, já virou *passado*. A inconstância e instabilidade do *tempo* assemelham-se com essa figura das águas do rio em movimento, que não podem ser as mesmas “[...] por causa da impetuosidade e da velocidade da mutação, esta se dispersa e se recolhe, vem e vai.” (HERÁCLITO, 2013). Esse mesmo fluxo de instabilidade escorre por entre os dedos, como um pouco de areia fina, sempre que o homem, ilusoriamente, tenta driblar humanamente a majestade indomável do *tempo*.

Antes de apresentar as discussões e os conceitos sobre *tempo na escola* e *tempo de escola*, Parente (2006) sugere como ponto de partida um poema de José Paulo Paes, chamado *Escola*:

Escola é o lugar aonde a gente vai quando não está de férias.
 A chefe da escola é a diretora.
 A diretora manda na professora.
 A professora manda na gente.
 A gente não manda em ninguém.
 Só quando manda alguém plantar batata.
 Além de fazer lição na escola, a gente tem de fazer lição de casa.
 A professora leva nossa lição de casa para a casa dela e corrige.
 Se a gente não errasse, a professora não precisava levar lição para casa.
 Por isso é que a gente erra.
 Embora não seja piano nem banco, a professora também dá notas.
 Quem não tem notas boas, não passa de ano.

(Será que fica sempre com a mesma idade?) (PAES, 2004 *apud* PARENTE, 2006, p. 4).

A partir do poema é possível identificar alguns elementos temporais que remetem à rotina escolar e podem ser identificados nos dois conceitos propostos pela autora, como por exemplo: o tempo da ausência de aulas – férias (aulas - *tempo na escola*); o tempo de fazer a lição de casa (*tempo curricular*); o tempo extra de trabalho do professor (*tempo curricular*); a *repetição do tempo de escola*, já que *não se passa de ano*, embora o ano sempre passe.

Assim, a autora propõe como definições para as concepções de tempos escolares:

Tempos escolares significam tempos de escolarização, tempos de aulas, tempos de trabalho, tempos de projetos, tempos de professores, tempos de alunos etc. Os tempos escolares não fazem referência apenas aos tempos da instituição, materializados em anos, séries, turnos, aulas, módulos, grades, calendários, jornadas. Tempos escolares fazem referência a todos esses elementos, associados necessariamente aos tempos dos sujeitos, às suas práticas cotidianas e aos valores que regem as suas ações. Tempos escolares que se mesclam a tempos histórico-sociais. Tempos que se mesclam, que se apropriam, que se cruzam, que se sobrepõem, que se esquecem, que se apoderam, porque são construções sócio-históricas e culturais. (PARENTE, 2006, p. 23).

A ludicidade das palavras do poeta e as concepções acima apresentadas refletem a realidade desses conceitos que estão arraigados às rotinas das escolas. Arroyo (2011) reflete sobre isso quando confronta o conceito de *tempo escolar* às práticas estabilizadas que dominam a tradição escolar. O autor reflete que alguns conceitos de educação são até mais fáceis de serem modificados do que os paradigmas estabelecidos pelas concepções de *tempo escolar*.

Tem sido mais fácil alargar concepções de educação do que superar as concepções de tempo que legitimam as estruturas sequenciadas, etapistas, lineares e hierarquizadas tão fortes em nosso sistema escolar. O grave é que a história vem mostrando que os avanços no reconhecimento da educação como direito de todo cidadão desde a infância terminam negados, soterrados na rigidez estruturante, sequenciada, etapista e segregadora da organização dos tempos-percursos escolares. (ARROYO, 2011, p. 312).

Essa visão de tempo *encaixotado* e pouco fluído entra diretamente em conflito com a natureza humana em uma concepção integral, em que o tempo se torna parte de sua essência e não um elemento a parte.

Freire (1983, p. 61) já afirmava que o “[...] homem é um ser de raízes espaço-temporais. De forma que ele é, na expressão feliz de Marcel, um ser ‘situado e temporalizado’.” O Grande Educador completa seu pensamento, atrelando a educação a essa harmonia entre “[...] as condições especiais desta temporalidade e desta situacionalidade”, compreendendo o homem dentro de uma visão ontológica e ampliando o conceito de educação para além da “[...] simples preparação de quadros técnicos para responder às necessidades de desenvolvimento *de uma área*”. (FREIRE, 1983, p. 61, grifo meu).

Poeticamente, Freire (1983) continua suas reflexões quando apresenta as relações intrínsecas entre a natureza pluridimensional do homem integral e a sua temporalidade. A partir da geração de uma consciência crítica, que esse adquire por meio da capacidade de discernir e conseqüentemente superando o conceito unidimensional de tempo, o homem reconhece a si mesmo em sua temporalidade e, assim, “[...] alcança o ontem, reconhece o hoje e descobre o amanhã.” (FREIRE, 1983, p. 63). Essa noção unidimensional do tempo o subjugava como *não-ser*, já que outrora era um homem iletrado e sem discernimento de sua própria condição e historicidade.

Toda essa integração do homem com o tempo, com a sua história e com as condições para construí-la, são apresentadas brilhantemente por Freire quando descreve a fluidez da mudança como uma característica inerentemente humana, me fazendo novamente lembrar a fluidez e o fluxo mutável do rio de Heráclito e do conceito de *tempo*.

Criando e recriando, integrando-se nas condições de seu contexto, respondendo aos desafios, auto-objetivando-se, discernindo, o homem vai se lançando no domínio que lhe é exclusivo, o da história e da cultura. A sua integração o enraíza e lhe dá consciência de sua temporalidade. Se não houvesse essa integração, que é uma característica das relações do homem e que se aperfeiçoa na medida em que esse se faz crítico, seria apenas um ser acomodado e, então nem a história nem a cultura – seus domínios – teriam sentido. Faltaria a eles a marca da liberdade. E é porque se integra na medida em que se relaciona, e não somente se julga e se acomoda, que o homem cria, recria e decide. (FREIRE, 1983, p. 63-64).

Aquelas palavras de Arroyo (2011) vêm instigar ainda mais esse debate que se acirra diante dos princípios da liberdade, da criação e auto-recriação que tolhidos pela linearidade dos tempos escolares, insistem em deixar à margem da história e da cultura, domínios do próprio homem como bem apresentou Freire,

crianças e adolescentes subjugados pela ignorância da necessidade da quebra de limites dos tempos de aprender.

Não faço apologia por meio desse pensamento aos ciclos de ensino, pois não se mostraram eficazes enquanto proposta de respeito ao tempo de aprender das crianças e dos adolescentes, não por responsabilidade deles, mas por aqueles que conduziram os processos. Mas, sim, acredito em outras maneiras de organização do tempo de aprender no ambiente escolar.

Arroyo (2011) completa esse debate quando afirma que

O direito a cada tempo humano não é por ser sequencial, propedêutico aos outros tempos, mas por ser um tempo específico, único, na nossa condição humana. O que não é passível de interrupção é a passagem nos tempos humanos. Podemos interromper percursos escolares, mas não percursos humanos de passagem da infância à adolescência, à juventude, à vida adulta. (ARROYO, 2011, p. 320).

Essa preocupação com o tempo de aprender aparece nos escritos de dois sujeitos quando questionados sobre “*O que é o tempo escolar?*” e sobre a *suficiência do tempo de permanência na escola*. O quadro síntese abaixo apresenta os fragmentos dos escritos. Os trechos que fazem referência ao assunto aparecem sublinhados.

Quadro 4 – 4.1 O que é o tempo escolar?

SUJEITO	RESPOSTA
C01	É o tempo que o aluno vive, ou passa numa instituição educativa, ou seja, é o tempo que ele passa na escola. <u>Contudo a definição e a distribuição desse tempo deve sempre ter em conta o aluno, as suas capacidades e limitações, o seu ritmo de trabalho, de concentração, seus interesses e necessidades.</u>

Fonte: Pesquisa da autora.

Quadro 5 – 4.2 O tempo que os alunos permanecem na escola é suficiente? Justifique

SUJEITO	RESPOSTA
C01	Não. A ampliação do tempo escolar possibilita ao aluno uma formação integral, pressupõe tempo qualitativo e significativo pedagogicamente falando. <u>Sabemos que este é sempre diferente do tempo que o aluno investe na aprendizagem.</u>
P03	Considerando a quantidade de conteúdos que devem ser ensinados aos alunos, ao longo do ano letivo, esse tempo é insuficiente, pois muitas vezes chegamos ao final do ano letivo sem ter ministrado todos esses conteúdos. <u>Ressaltamos ainda que o tempo é insuficiente para o aluno porque a aprendizagem não acontece ao mesmo tempo, com todos os alunos, ou seja, cada aluno tem o seu tempo para aprender.</u>

Fonte: Pesquisa da autora.

Analisando essas respostas, percebo que as concepções de *tempo escolar* foram apresentadas de maneiras distintas, embora concordem na percepção do *tempo* específico que cada sujeito tem para aprender. A C01 apresenta uma definição de *tempo escolar* como sendo o *tempo na escola*, ou seja, o tempo cronológico que define a permanência do aluno na escola, “[...] é o tempo que ele passa na escola”. Já o P03 relaciona o *tempo escolar* ao *tempo curricular*, ou seja, ao tempo dedicado aos conteúdos dos componentes curriculares da Base Nacional Comum, “[...] esse tempo é insuficiente, pois muitas vezes chegamos ao final do ano letivo sem ter ministrado todos esses conteúdos”.

Outros sujeitos apresentaram as mesmas concepções: na primeira questão, foram identificadas 05 ocorrências para a concepção de *tempo na escola*; 02 ocorrências para a concepção de *tempo de escola*; e 07 ocorrências para a concepção de *tempo curricular*. Na segunda e na terceira questões, a frequência da concepção do *tempo* associado ao ensino dos conteúdos curriculares (quer sejam referentes ao currículo da Base Nacional Comum ou aos conteúdos trabalhados nas Oficinas do PME) está em quase todas as respostas, embora a concepção cronológica de *tempo escolar* se apresente em alguns casos. Como nos exemplos abaixo:

Quadro 6 – 4.1 O que é o tempo escolar?

SUJEITO	RESPOSTA
P03	Tempo escolar pode ser definido como o tempo que o aluno permanece na escola, desde a sua entrada até a saída. Esse tempo pode ser compreendido com um dia de aula, um ano letivo, o período de um curso acadêmico ou profissionalizante. <u>Tempo escolar é o período que o aluno destina à sua educação formal numa instituição escolar.</u>
M01	É o espaço de <u>tempo que é disponibilizado para o aluno aprender conteúdos escolares.</u>
M04	Tempo escolar, e <u>responsável por todo o curricular de uma instituição de ensino.</u>

Fonte: Pesquisa da autora.

Quadro 7 – 4.2 O tempo que os alunos permanecem na escola é suficiente? Justifique

SUJEITO	RESPOSTA
C02	Não. Seria bem melhor que o aluno passasse o dia todo, ou seja, tempo integral, para que ele pudesse <u>adquirir mais conhecimentos em outras áreas. Ex: música, dança, o canto, curso de computação e outros.</u>
M02	Sim. Para as minhas atividades de musicalização (canto coral e flauta doce soprano) a carga horário de uma 01h30min em sala de aula proposto pelo programa foi o bastante para que <u>os estudantes pudessem vivenciar conceitos práticos e teóricos de Música (Altura, duração, timbre, ritmo, pulsação, entre outros.).</u>
M05	Não. É necessário <u>atividades extra-curriculares para ajudar no desempenho desses alunos.</u> Atividades essas que complementem de forma positiva.

Fonte: Pesquisa da autora.

Algumas respostas diferenciam-se das concepções de *tempo escolar* sugeridas nas categorias de *tempo na escola*, *tempo de escola* e *tempo curricular*, apesar de estarem associadas a elas. São compreensões interessantes, que merecem destaque.

Quadro 8 – 4.1 O que é o tempo escolar?

SUJEITO	RESPOSTA
M03	É o tempo que você tem <u>para aprender muita coisa boa.</u>

Fonte: Pesquisa da autora.

Quadro 9 – 4.2 O tempo que os alunos permanecem na escola é suficiente? Justifique

SUJEITO	RESPOSTA
M01	Acredito que o tempo não é suficiente. Tem muitas coisas importantíssimas para a formação do aluno que são postos de lado. <u>Não se escuta, não se respeita o desejo do aluno, o que ele gostaria de aprender.</u> No entanto, não acredito que só aumentando a carga horária resolverá os problemas da educação brasileira. <u>Acredito que se o sistema disponibilizasse dentro da carga horário estendida, momento para que o aluno escolher o que quer aprender teríamos resultados positivos.</u>

Fonte: Pesquisa da autora.

Essas duas respostas chamaram a minha atenção por destoarem das demais e por revelarem indícios de uma concepção diferente de *tempo escolar*. Para esses dois sujeitos, o *tempo escolar* merece ser dedicado a uma concepção de

Educação distinta das que estavam sendo relacionadas pelos outros sujeitos nas demais questões.

A resposta do M03 à primeira pergunta relaciona o aprender a algo prazeroso, algo que seja “muito bom”. Eis um princípio significativo dentro da concepção de educação. A resposta do M01 amplia essa concepção significativa quando apresenta a necessidade da criança como protagonista do seu próprio conhecimento, ressaltando a necessidade de um *tempo de escuta* para que possa sugerir “[...] o que ele gostaria de aprender”.

Barguil (2000) reflete sobre esse lado prazeroso da educação em oposição à realidade da indisciplina escolar, quando apresenta como justificativa para essas reações adversas dos alunos dentro do ambiente escolar. Essa *falta de sentido*, de ser algo bom para as atividades que estão sendo oferecidas a eles na escola, aparece como potencializador da apatia reacionária que atinge crianças e adolescentes envolvidos em questões de indisciplina escolar.

O autor reflete sobre a ausência do cuidado com a área afetiva do educando, a qual é muitas vezes rechaçada e colocada à parte do processo educativo. Citando Bonamigo e Viessi (1978, p. 16 *apud* BARGUIL, 2000, p. 12), apresenta a autoestima do aluno como um dos elementos fundamentais para a significação e validação das práticas escolares e sociais dentro ou fora do ambiente escolar. Questionando sobre qual relação da autoestima com o conhecimento, ele reflete sobre o lugar das emoções no processo de aprender:

O primeiro aspecto a merecer a minha atenção é o caráter antagônico, excludente, com que se costuma tratar as dimensões racional e emocional, sendo essa na maior parte das vezes vista como inferior àquela. A mera negativa verbal do preconceito e do descaso em relação às emoções, os sentimentos, não resiste a uma análise minuciosa das nossas práticas sociais, sendo as escolares apenas uma modalidade. Defendo a necessidade de que o conhecer, o aprender, o sentir, o gostar e o estimar estejam cada vez mais presentes na nossa vida, articulando-se de forma sempre mais complexa. (BARGUIL, 2000, p. 12).

Machado (2012, p. 271) apresenta uma definição bastante interessante para esse tempo significativo no ambiente escolar. Ela remete esse valor ao conceito grego de *tempo* presente na palavra *Kairós*, que significa um *tempo oportuno*, “[...] é o momento certo para as circunstâncias, oportunidades”. A autora define *Kairós* como

[...] um tempo imerso no 'estar ali', sem a ânsia de atuar em uma tarefa pré-ocupada como algo fora, com um tempo futuro, já preenchido com mais outra coisa a ser devorada, cumprida, exaurida. Estar simplesmente imerso em um instante vivenciado pode torná-lo eterno, exatamente por contemplá-lo tragicamente como irrepetível, finito, imanente. (MAFFESOLI, 2003 *apud* MACHADO, 2012, p. 271).

Esse *Kairós* oportuno se contrapõe ao conceito de tempo definido a partir do mito do titã *Chrónos* ou Cronos, o devorador. Para ela, a concepção de Cronos no tempo escolar refere-se aquele que “[...] necessita devorar tudo o que cria. Nisso reside a sua eficácia.” (MACHADO, 2012, p. 270).

Apresentando os estudos de Ferreira e Arco-Verde (2001 *apud* Machado 2012, p. 270), afirma que

[...] a instituição escolar foi aperfeiçoando seus mecanismos de controle dos espaços e tempos escolares a fim de que a perspectiva do tempo Cronos se instaurasse e roubasse a experimentação da graça e sentidos próprios dos meninos e meninas na escola.

Eis o contraponto de ambos, sua existência em *mundos paralelos* gerados pelo conflito da necessidade do *tempo humano de aprender* e pela imposição do *tempo escolar devorador*.

Imerso no mesmo instante experiencial do tempo *Cronus*, na ambiência de uma sala de aula, coexiste outro mundo. Trata-se de mundos “impossíveis”. Neste mundo, o tempo não é medido pela ânsia devoradora de Cronus, mas pela experimentação de um tempo espaço que se abrem pelo vivenciado. Outra terminologia grega bem expressa essa textura de tempo: *Kairós* (καιρός). (MACHADO, 2012, p. 271).

É essa uma luta de *gladiadores temporais-pedagógicos* que vivenciamos nas *arenas* das escolas. Proporcionar aos alunos mais *Kairós*, mais tempos oportunos de aprender, oportunizando assim, a liberdade que Freire (1983) mencionou, e tentar vencer o titã devorador *Cronos*, que anseia devorar a subjetividade, a criatividade, impondo uma visão unidimensional do tempo e do espaço escola, impondo a ideia de que a escola é *ruim, chata, desinteressante* e só existe para que os alunos realizem atividades mecânicas, repetitivas, segregadoras, e assim, impondo limites desumanos a condições que deveriam ser humanas e cheias de *muिता coisa boa* para aprender.

É clara a necessidade de buscar a coragem para vencer o tempo de Cronos que robotiza a educação tradicional. O ser-estudante precisa compreender sua própria existência e o sentido da educação preocupada em oportunizar o desenvolvimento de cidadãos reflexivos, autônomos e participativos

contribuindo à esfera do indivíduo, da sociedade e da espécie. Assim, constatamos que é o cuidado na educação integral não é apenas uma ideia, mas algo efetivo. (RABELO, 2012, p. 124).

Ainda sobre a resposta do M01, durante o ano de 2012 tomamos a iniciativa de organizar momentos de escuta dos alunos para que eles fossem ouvidos sobre o que gostariam de aprender nos próximos projetos do PME. Como resultado de uma das “assembleias”, surgiu a proposta das Olimpíadas do Mais Educação.

Outros depoimentos revelam as fragilidades com que o PME funcionava na EMEIF Herbert de Souza. Mesmo que o assunto em discussão no tópico seja o *tempo escolar*, não é possível dissociar o *espaço* e o *currículo* dessa dimensão.

Quadro 10 – 4.2 O tempo que os alunos permanecem na escola é suficiente? Justifique

SUJEITO	RESPOSTA
P01	Acredito que não. É preciso repensar a quantidade do tempo que o aluno permanece na escola, <u>mas também a qualidade desse tempo, pois é necessário ter estrutura física e atividades prazerosas e significativas.</u>

Fonte: Pesquisa da autora.

Esse fragmento apresenta as dificuldades na estrutura física da escola para alocar as atividades do PME. Sem um espaço adequado para a realização das atividades, principalmente no horário da tarde, pois funcionavam três turmas com 25 alunos e os espaços das tendas eram inviáveis por causa do sol e do calor nos primeiros horários do período. Assim, os alunos ocupavam a biblioteca, o LIE, ou quando não havia como disponibilizar esses espaços, o refeitório era aproveitado para a realização das atividades. A ausência de aula para uma turma, deixando a vacância em uma sala, também era oportunamente aproveitada pelas atividades do PME.

Sobre a realização das atividades, tivemos dificuldades na condução de algumas oficinas por alguns monitores que não conseguiam caminhar em consonância com as ações propostas pelo programa na escola. Mensalmente, durante o planejamento das atividades, a coordenadora do PME reunia os monitores para construir, orientar e planejar as ações que seriam desenvolvidas naquele mês sob a direção do tema ou do projeto que seria estudado pelos alunos. Alguns

apresentavam dificuldades na elaboração de atividades significativas, deixando a coordenação com a responsabilidade de auxiliar nessa ação.

Além dessa carência pedagógica, outros não conseguiam *prender a atenção* das crianças durante as oficinas, obrigando-nos (a mim e/ou a coordenadora) participar como *observadoras* das atividades propostas. Aconteceram muitas vezes, que durante os horários das oficinas, que eram realizadas concomitantes aos horários das aulas regulares, alunos ficavam dispersos pela escola, pelos corredores, atrapalhando o curso das outras salas.

A meu ver, esse grande movimento não era reflexo de *descontroles* gerados pela rotina de uma escola, pois não há uma mecânica previsível que controla as ações no dia a dia da escola. A escola é viva e um campo de conflitos diários. Não entenda a palavra conflitos no sentido pejorativo ou negativo, como sinônimo de brigas ou violência. Refiro-me a um espaço-tempo de disputa de ideias, conceitos, saberes, onde forças se embatem e buscam ocupar os tempos e espaços da escola.

A presença desses alunos a mais *perturbava* a paz de alguns professores, que pareciam não se conformar com a presença deles no seu turno de trabalho. A adaptação nos primeiros anos foi muito difícil. Eram confrontos entre os *meninos do Mais Educação* com os *estudantes da escola*, como se aqueles não fossem também esses. Esse sentimento de pertencimento não veio da noite para o dia, foi sendo agregado aos poucos, juntamente com a ideia de que éramos um todo e não um *turno* e um *contraturno* disputando espaços e tempos entre si.

Parente (2006, p. 7) contempla isso muito bem quando reflete que

[...] para realizar uma análise das construções temporais da escola seria possível lançar mão de diferentes alternativas, a começar pela seleção do contexto de análise, até porque o tempo é uma noção que se constrói no interior de um espaço.

A autora completa ainda que

[...] superando as ilusões de que discutir os tempos da escola é apenas discutir o tempo de uma aula ou discutir a mudança de seriação para ciclos, é mais fácil perceber que as várias organizações temporais da escola funcionam como “engrenagens” que movimentam a instituição e as pessoas que dela fazem parte. Essas “engrenagens” decorrem de concepções e valores, ao mesmo tempo que os reproduzem e os recriam no fazer da instituição. Ou seja, o modo de fazer da escola, conduz a um modo de fazer e ser dos sujeitos que fazem parte dela. (PARENTE, 2006, p. 7).

A última questão solicitava ao informante que respondesse se aconteceram mudanças no *tempo escolar* após a implantação do PME na EMEIF Herbert de Souza e se fosse afirmativa a resposta, que relacionasse algumas dessas mudanças. Chegando quase ao final desse tópico sobre o *tempo escolar*, me pergunto por que não foi mencionada a permanência do aluno mais tempo na escola como meio de tirá-lo das ruas e protegê-lo das circunstâncias de vulnerabilidade social em que vive.

Contrariando as expectativas “sociais-protetionistas” que permeiam o discurso do PME, nenhum sujeito foi motivado a elencar essa situação como relevante, associando-a com a ampliação do tempo na escola.

Dos 11 sujeitos, 01 não respondeu a essa questão e 01 afirmou não ter identificado nenhuma mudança no tempo escolar após a implantação e implementação do PME na escola. Os demais, 09 sujeitos, listaram que as mudanças resultantes da ampliação do tempo escolar aconteceram na concepção do *tempo curricular*, ou seja, no tempo dedicado aos saberes inseridos nas ações do programa.

Quadro 11 – 4.3 Em sua opinião, o Programa Mais Educação trouxe mudanças para o tempo escolar na Escola Herbert de Souza? Se a sua resposta for afirmativa, liste as principais mudanças

SUJEITO	RESPOSTA
C01	Sim. O aumento de oportunidade ou a <u>ampliação nas condições de aprendizagem dos nossos alunos.</u>
C02	Sim. Foi disponibilizado aos alunos <u>um outro turno para que eles pudessem participar das oficinas</u> e a escola precisou se organizar para isso.
P01	Sim. <u>Alunos no contra turno. Inclusão de atividades culturais.</u>
P03	Sim. Ampliação do tempo na escola, ou seja, da permanência na escola; <u>uso desse tempo para estudar conteúdos não ministrados em sala de aula: música, teatro, karatê, cultivo de plantas.</u>
P04	Sim. Avanços na aprendizagem (mais). <u>Novos conhecimentos.</u>
M02	Sim. Maior <u>participação das crianças nas minhas oficinas semanais de musicalização;</u> A extensão do estudo da Flauta doce e canto para além do cotidiano escolar.
M03	As crianças <u>aprenderam algo mais plantar, regar, colher, etc e outras oficinas.</u>
M04	Sim. <u>Compromisso dos alunos. O trabalho em equipe</u> de alguns alunos. O <u>interesse pela leitura.</u> A participação dos mesmos.
M05	Sim. Melhor desempenho na parte sócio-educativa, <u>maior permanência dos alunos na escola executando atividades complementares.</u>

Fonte: Pesquisa da autora.

Fico a pensar nas palavras de Arroyo (2012) que *descasca* diante de nossos olhos a dura realidade social em que essas crianças e adolescentes vivem. Não há como refutar seus argumentos de que há uma dívida social que o Estado tem a cumprir com crianças e adolescentes das classes populares. A esses foi usurpado o direito do “bem viver” em condições plenamente humanas de um desenvolvimento social, físico e moral mais saudável.

A precarização dos tempos-espços que estão ao alcance das mãos deles reverbera a situação de extrema vulnerabilidade que se encontram. A infância e a juventude lhes foram roubadas, eles não tiveram seus direitos de cidadãos brasileiros garantidos: educação de qualidade, lazer, proteção, saúde, não apenas a física, mas principalmente a saúde mental e emocional que devem compor a essência humana do ser. Do que adianta estar vivo, caminhando como um corpo morto, sem sonhos, vazio de substância e sentido na vida?

Quando somos sensíveis a vidas vividas em condições sociais, espaciais, temporais, corpóreas tão extremas, somos levados a ter posturas críticas de tantas visões moralizantes [...]. Dada essa centralidade do viver, mal-viver, dos tratamentos dignos e indignos dos corpos, dos tempos-espços nos processos de socialização, formação, ensino-aprendizagem, assumir essa centralidade e tratá-la como profissionalismo não pode ser deixado para turnos extras, para tempos extras, para educadores-monitores extras, mas será uma exigência ética e profissional de todo docente-educador em todo tempo-espço profissional. Essas centralidades podem ser trazidas por programas de turnos extras, mas terão de ser trabalhadas e assumidas em todos os turnos e por todos os profissionais. Quando assumida com esse radicalismo a centralidade do corpo – tempo-espço do viver dos educandos no turno extra, somos instados a reconhecer a mesma centralidade no turno-tempo normal. (ARROYO, 2012, p. 41).

Lembro nesse instante, ao final dessa *cutucada* do Arroyo, das palavras da Profa. Gesuína Leclerc, conselheira do MEC, proferidas em uma de suas palestras, que o objetivo maior do PME é *lançar sementes*, disseminar práticas e atitudes (eu acrescento pensamentos) de Educação Integral por todo país. Enquanto dizia isso, ela apresentava fotos belíssimas de crianças desse nosso fantástico *lugar de morar* chamado Brasil.

Fiquei olhando aqueles rostos *desenhados* pelas misturas das etnias que habitam essa linda terra de *todo mundo*, e pensei em como seria bom se as sementes que foram lançadas caíssem em boas terras, e como diz na Bíblia (2013), no livro de Mateus, capítulo 13, versículo 23: “E quanto à semente que caiu em boa

terra, esse é o caso daquele que ouve a palavra e a entende, e dá uma colheita de cem, sessenta e trinta por um."

É com essa esperança que fecho a dimensão sobre o tempo escolar, mas sabendo que mencionarei ainda várias vezes durante a análise das demais dimensões que compõe esse "integrado" estudo.

5.2.2 O espaço escolar

Para o PME, o espaço escolar vai além daquele que está delimitado pelos muros da escola. A compreensão de que o espaço em si carrega experiências que possibilitam a Educação (a rua, a praça, o parque, o museu, o teatro, a vacaria do Sr. José) é acreditar que o Homem pode se reconhecer como parte de seu próprio lugar e para além dos limites em que está acostumado a viver.

Como categorizar, medir conceitos tão amplos como o espaço, o tempo e o currículo? Como tentar separá-los da uniforme e multiforme natureza humana?

Foi o próprio Homem que inventou formas de demarcá-los, controlá-los, ordená-los. Ele desejava que nada fugisse de suas mãos. Talvez não imaginasse que os separando de si, os distanciasse cada vez mais, perdendo a dimensão da sua própria essência.

Até quando o Homem continuará a fracionar a sua existência em categorias estanques? "O homem se divide e divide tudo mais. A formação da subjetividade é empurrada para o interior. E esta é a questão que nos preocupa: a visão dualista do homem; mais: a vivência da dualidade".(FONTANELLA, 1995, p. 8 *apud* BARGUIL, 2006, p. 59).

Isso acontece muito com as crianças pequenas que recebem seus brinquedos novos, inteiros e funcionando. Elas brincam com o uso comum do brinquedo, criam situações novas, mas, em algum tempo, depois de tirarem do brinquedo toda a *graça* que tem, resolvem devolver-lhe a *graça*, descobrindo: extraindo dele o que estava coberto ao olhar.

Esse *conjunto de ser humano* que o Homem tem dentro de si é semelhante a esses brinquedos que, uma vez desmontados, são difíceis de ser unidos novamente, ou, se unidos, não ficam como o original, pois as peças ficam frouxas.

A ciência positivista aguçou isso no Homem: a necessidade de fragmentar e desmembrar o todo para que pudesse conhecer as suas partes. Embora não caiba um aprofundamento sobre as condições desse esmiuçamento do Homem pelo positivismo, destaco que o desmembramento esteve além das dimensões do humano, pois foi construído sob a égide do poderio que move as lutas entre as classes sociais e a supremacia cultural que permeia esses conflitos. O que merece destaque nesse parágrafo é que: de tanto separar, o Homem esqueceu como juntar as peças de volta ao lugar.

O PME sugere esse *juntar as peças no lugar*, quando se dispõe a ampliar a concepção do *espaço escolar* para a comunidade, para a cidade, para que esses espaços sejam reconhecidos pelos estudantes como verdadeiros *territórios educativos*.

Os espaços que devem ser ampliados para o Programa **Mais Educação** e para a **Educação Integral** são de uma natureza distinta da que estamos acostumados a tratar, ou seja: a ampliação que deve ser feita no espaço é, em primeiro lugar, a do seu conceito, de maneira que o **espaço escolar** atinja o *status* de **território educativo**. (BRASIL, 2010d, p. 17).

É a partir dos princípios e conceitos apresentados pelo PME, que o espaço escolar recebe essa nova significação e deixa para nós, educadores, a necessidade de

[...] pensarmos e praticarmos a **Educação Integral** a partir do **binômio educação-território**, considerando a formação dos *sujeitos da educação* como inseparável das relações e transformações ocorridas no ambiente, a partir do entendimento do caráter territorial dos processos educacionais na escola e na cidade. E é, exatamente, a partir deste binômio que se estrutura um conceito fundamental para nossa conversa: o conceito de **Território Educativo**, que *remete a uma concepção abrangente de educação, em que o processo educativo confunde-se com um processo amplo e multiforme de socialização* [...] (BRASIL, 2010d, p. 19-20).

Além dessa concepção que amplia o conceito de *espaço escolar* para o reconhecimento de *territórios educativos*, encontro em Barguil (2006) as definições de *lugar* e de *espaço* dentro de um contexto significativo e afetivo, de reconhecimento e pertencimento do homem ao ambiente que ocupa. Esses significados apresentam-se como imprescindíveis para o reconhecimento da escola como *lugar educativo* e não apenas como *espaço educativo*.

Embora seja sutil a diferença, o espaço é apresentado de maneira mais ampla, num contexto de maior abrangência, enquanto o lugar tem um foco

mais preciso. O que acontece, porém, para que um espaço possa ser considerado lugar? “O espaço transforma-se em lugar à medida que adquire definição e significado” [...]; ou seja, é a partir da experiência, da vivência, que um espaço adquire para o Homem o status de lugar. [...] Essa construção, todavia, não é material, no sentido físico, mas simbólica, afetiva, social. E mais: as pessoas no mesmo espaço elaboram concepções variadas de lugar, porque delas dependem dos valores, das experiências, das interações estabelecidas. Isso se torna particularmente importante quando se discute o espaço escolar [...]. (BARGUIL 2006, p. 109-110).

Mesclando essas concepções que emergem do conceito de *espaço escolar* e da necessidade da ampliação não apenas do conceito, mas da materialidade desse espaço, Cavaliere (2010) reflete sobre as condições que a escola pública brasileira teria de suportar tamanha mudança promovida pelas ações do PME.

Ela indaga se, dentro de seu frágil contexto de trabalho educativo, a escola conseguirá se adequar a essas novas demandas, diante da precariedade de seus projetos pedagógicos: “[...] se a escola brasileira, nesse momento, tem condições objetivas de assumir o protagonismo desse processo complexo, de transformação da cultura escolar.” (CAVALIERE, 2010, p. 9).

Não há como negar o caráter de *transformação da cultura escolar* que repercute a partir dos princípios do PME. É causar um verdadeiro *rebolicho* nas estruturas das escolas, e não me refiro nesse momento a nenhuma metáfora, estou mencionando a dimensão física! A arquitetura da maioria dos parques escolares nunca foi pensada ou projetada para atender qualquer atividade que ultrapassasse as portas das salas de aula, quando muito, os pisos sem manutenção das quadras esportivas, se existissem.

As 100 escolas da Prefeitura de Fortaleza que iniciaram o PME em 2008 precisaram buscar outras opções estruturais para acolher as atividades das oficinas, já que a SME não oferecia nenhuma garantia de reforma imediata para os prédios que aderissem ao programa.

É o que Cavaliere (2007) sugere quando agrupa as iniciativas dos governos locais para a ampliação dos espaços escolares em dois grupos: o primeiro, restrito a um pequeno grupo que decidiu investir nas estruturas dos parques escolares, na construção ou adaptação dos prédios para atender a demanda gerada pela ampliação do tempo escolar; o segundo, ao grupo que sugere a expansão dos espaços escolares pela busca de parcerias intersetoriais com ONGs, clubes,

espaços de cultura e ampliam a visão espacial do ambiente educativo para toda a cidade, reforçando os princípios das Cidades Educadoras.

Caso se considere que preparar indivíduos para a vida democrática nas sociedades complexas é função da escola, o tempo integral pode ser um grande aliado, desde que as instituições tenham as condições necessárias para que em seu interior ocorram experiências de compartilhamento e reflexão. Para isso, além de definições curriculares compatíveis, toda uma infra-estrutura precisa ser preparada do ponto de vista de espaços, dos profissionais e da organização do tempo. Numa escola de tempo integral, as atividades ligadas às necessidades ordinárias da vida (alimentação, higiene, saúde), à cultura, à arte, ao lazer, à organização coletiva, à tomada de decisões, são potencializadas e adquirem uma dimensão educativa. Diferentemente, a rotina otimizada e esvaziada de opções em uma escola em turno parcial, imediatamente centrada nos conteúdos escolares, dificilmente pode propiciar esse tipo de vivência. Nesse sentido, ou seja, entendendo-se mais tempo como oportunidade de uma outra qualidade de experiência escolar, é que a escola de tempo integral pode trazer alguma novidade ao sistema educacional brasileiro. (CAVALIERE, 2007, p. 1022-1023).

Lembro-me muito bem dos primeiros anos do PME em nossa escola. Estávamos em reforma desde 2006 e quando recebemos a notícia de que precisávamos acolher *mais* alunos, por *mais* tempo, em *menos* espaço. Tínhamos certeza que estávamos com *menos* juízo quando aceitamos aquela situação!

Os primeiros recursos advindos do MEC, via PDDE, eram restritos a pequenos reparos, sem a possibilidade alguma de reformas dos espaços ou muito menos de construção ou ampliação. As atividades aconteciam no pátio, que ainda era descoberto, em frente às salas de aula, nos corredores, ou éramos *salvos* quando algum professor faltava e gerava vacância em uma sala. A reforma agravava ainda mais a situação, pois havia dias que não era possível realizar atividade em lugar nenhum por causa do *quebra-quebra* e do barulho da construção. À medida que os espaços foram sendo liberados e a reforma ia sendo concluída, passamos a propor alternativas para acomodar as atividades do PME na escola.

Certamente, mesmo correndo o risco da obviedade, venho relatar que não era possível garantir a excelência na qualidade das atividades oferecidas aos estudantes, nesse período. O primeiro ano, principalmente, foi o mais difícil, mas as vivências serviram de aprendizado para os anos vindouros.

Sobre a dimensão de espaço escolar, os sujeitos responderam três questões: a primeira, sobre o conceito de espaço escolar; a segunda, sobre a concepção da ampliação dos espaços de aprender e ensinar; e a terceira, sobre as mudanças para o espaço escolar da EMEIF Herbert de Souza a partir do PME.

Várias concepções de *espaço* emergiram dessa dimensão, mas a que obteve maior evidência nos escritos, foi àquela relacionada à estrutura física do *espaço escolar*, como demonstram os trechos abaixo:

Quadro 12 – 5.1 O que é Espaço escolar?

SUJEITO	RESPOSTA
C02	<u>É o ambiente da escola</u> , o lugar que a escola oferece para os alunos. Ex: as salas de aula, o pátio, a quadra, a biblioteca, o laboratório de informática e outros.
P02	<u>É o espaço físico</u> .
M01	<u>É o ambiente físico</u> , estrutura onde abriga, acolhe os educando e deve ser organizado de acordo com as necessidades do educando, levando em consideração o que se quer ensinar.

Fonte: Pesquisa da autora.

Outras indicações do *espaço escolar* como sendo o *espaço físico da escola* apareceram *entrelaçadas* à concepção do espaço como *lugar* (Barguil, 2006). Esse emaranhamento de ideias referencia o sentimento de pertencimento que os sujeitos podem ter em relação ao ambiente escolar.

Quadro 13 – 5.1 O que é Espaço escolar?

SUJEITO	RESPOSTA
P01	Penso que além de ser o espaço físico é o <u>lugar onde se forma cidadãos</u> .
P03	Espaço escolar é o <u>ambiente criado na escola por aqueles que nela trabalham e estudam</u> ; é a materialização da escola feita através das relações interpessoais que nela <u>existem</u> .
M02	Pra mim espaço escolar é <u>o encontro de pessoas e conseqüentemente de ideias que geram um determinado ambiente, no qual é proporcionado algum tipo de aprendizagem para com o outro</u> .
M03	<u>O espaço em que as crianças se divertem junto com o aprendizado</u> . Horta, quadra, corredores, parquinho e etc.
M05	<u>A escola é considerada uma segunda casa, onde todos devem sentir-se bem. Lugar esse que professores e alunos permanecem grande parte do seu tempo</u> .

Fonte: Pesquisa da autora.

Destaco alguns fragmentos dos escritos que revelam o envolvimento dos sujeitos com o *espaço escolar*, tornando-o significativamente um *lugar*. “[...] é a materialização da escola feita através das relações interpessoais que nela existem”; (P03) e “[...] o encontro de pessoas e conseqüentemente de ideias que geram um determinado ambiente” (M02); “O espaço em que as crianças se divertem junto com

o aprendizado.” E “A escola é considerada uma segunda casa, onde todos devem sentir-se bem.” (M05).

Freire (1996) revela bem essa característica do *espaço escolar* quando menciona a necessidade que esse seja um lugar de *gestos*, e que esses *gestos*, gerem encontros e relações significativas entre as pessoas que convivem no ambiente escolar. Ele reflete, também, sobre a perda emocional para as relações informais dentro *espaço escolar*, quando esse espaço é relacionado apenas ou “[...] quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino, lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber.” (FREIRE, 1996, p. 19), perdendo assim o seu caráter socializante das experiências nele vivenciadas.

Este saber, o da importância desses *gestos* que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar, é algo sobre que teríamos de refletir seriamente. [...] Se tivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas nos pátios dos recreios, em que variados *gestos* de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação. Há uma natureza testemunhal nos espaços tão lamentavelmente relegados das escolas. [...] Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço. (FREIRE, 1996, p. 19-20).

No mesmo texto, o querido mestre pernambucano apresenta o conceito de *espaço pedagógico* como um espaço aberto a mudanças e que acolhe relacionamentos solidários entre educadores e educandos que tem como resultado o fortalecimento da aprendizagem democrática:

Afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito. Neste sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no trato deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola. (FREIRE, 1996, p.38).

O Educador ainda adverte sobre a necessidade de uma boa estrutura física para o funcionamento do *espaço pedagógico*, quando critica veemente os discursos dúbios da política de manutenção do patrimônio escolar pelo Governo de São Paulo e quando descreve as condições mínimas para o professor dar suas aulas:

O professor tem o dever de dar suas aulas, de realizar sua tarefa docente. Para isso, precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico. Às vezes, as condições são de tal maneira perversa que nem se move. O

desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e a prática pedagógica. (FREIRE, 1996, p. 27).

Para exemplificar a concepção de *espaço educativo* apresentada por Freire (1996), destaco 02 depoimentos que referenciam outro tipo de mudança do espaço escolar, que não apenas a mudança física.

Quadro 14 – 5.3. Em sua opinião, o Programa Mais Educação trouxe mudanças para o espaço escolar na Escola Herbert de Souza? Se a sua resposta for afirmativa, liste as principais mudanças

SUJEITO	RESPOSTA
P03	Sim. O espaço escolar foi ampliado para atender aos alunos que faziam parte do programa; <u>alguns espaços foram transformados por meio da presença dos alunos, monitores e, pelas atividades desenvolvidas neles.</u>
M02	Sim. Uma maior <u>participação da comunidade escolar</u> nas atividades desenvolvidas pela escola; <u>O corpo docente compreendeu a importância do fazer Música no cotidiano escolar dos alunos;</u> O incentivo a <u>formação de plateia</u> nas apresentações artísticas; O contato com as linguagens artísticas;

Fonte: Pesquisa da autora.

O primeiro registro remete à resignificação do *espaço escolar físico* em espaço pedagógico, a partir das relações e vivências que ocupavam os ambientes da escola, “[...] presença dos alunos, monitores e, pelas atividades desenvolvidas neles.” O segundo registro demonstra um fluxo diferente dentro do espaço da escola, apresenta a concepção espaço-tempo, de espaço imaterial dedicado às *linguagens artísticas*”, que amplia a sensibilidade do corpo docente em compreender “[...] a importância do fazer Música no cotidiano escolar dos alunos” e insere um saber, que entendo como fundamental: “[...] o incentivo a formação de plateia”. Eis alguns exemplos dessa transformação do *espaço escolar* em um *espaço pedagógico*.

Nesse instante, aparece-me uma pergunta: Há possibilidade do *espaço escolar* não ser um *espaço pedagógico*? Parece até contraditório apresentar um conflito como esse, soando como um contrassenso de significados. Mas, sim, respondo que sim, há essa possibilidade.

Westbrook e Teixeira, (2010) faz referência a essa possibilidade quando apresenta a *insignificância* (permita-me usar essa palavra num sentido duplo: de algo sem significado e de algo com *pouco aproveitamento*, inferior) das atividades oferecidas aos estudantes pela escola. Ele acredita ser absurdo o excesso de atividades ditas educativas sem um propósito, sem uma finalidade.

Metaforicamente, afirma que quando isso acontece, “[...] uma atividade deixa de ser significativa por ser cega.” (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010, p. 88). Infelizmente, esse tipo de cegueira intelectual *ataca* muitos professores nas escolas brasileiras, que insistem em *ocupar o tempo* dos estudantes com *devoradoras* repetições de exercícios mecânicos e findam por *transmitir* contagiosamente essa cegueira para os seus estudantes.

Refletindo sobre os estudos de Dewey e sua aplicabilidade no contexto educacional atual, Hammond (2010) afirma que há ainda como agravante a *abstinência* de certos educadores em proporcionar o acesso significativo do conhecimento aos alunos. Os professores justificam esse distanciamento em virtude da *complexidade* das ações de ensino propostas pelas políticas educacionais.

Para exemplificar isso, cito as políticas de alfabetização direcionadas às crianças de 06 a 08 anos. Muitos pedagogos atribuem à sua *falta de dom* para alfabetizar à sua formação acadêmica deficitária ou às suas *habilidades* para outras formas de ensino. Resultado disso? A aplicação de atividades de repetição mecânica e descontextualizadas, como: a repetição das letras do alfabeto, o preenchimento de letras em lacunas que determinam a ordem em que aparecem no alfabeto, o uso de palavras ou frases avulsas com a reprodução dos fonemas de uma mesma letra: “Vovô viu a uva”, ainda existe isso, por incrível que pareça!

Essas políticas educacionais exigem das Redes de Ensino e das unidades escolares retornos para os recursos investidos, cobram a melhoria dos resultados e bons desempenhos das instituições escolares. Assim, nessa condição de *insignificância*, a atividade, que deveria ser pedagógica, passa a ser simplesmente *escolar*, simplesmente por acontecer dentro do espaço da escola, e estará fatalmente contribuindo para o fracasso dos resultados pedagógicos.

Quando os educadores negam o acesso ao conhecimento, demonstrando ser incapazes de lidar com as formas mais complexas de ensino, as políticas educacionais naturalmente são revertidas a prescrições simplistas para a prática pedagógica, mesmo que essas prescrições não possam alcançar o objetivo almejado. Atualmente, esse é um problema ainda maior

do que poderia ter sido em tempos passados, pois existe uma maior demanda por altos níveis de desempenho por parte de um maior número de jovens, e há grandes perigos que a sociedade fracasse em suas tentativas de alcançar os níveis de desempenho exigidos. (HAMMOND, 2010, p. 134).

O PME encaixa-se perfeitamente nesse campo de *políticas educacionais revertidas a prescrições simplistas*. Encarar a complexidade de uma política que divulga conceitos de Educação Integral como práticas cotidianas que devem permear todo o espaço escolar e suas rotinas, expandindo-se para além dos muros da escola, e, ainda mais, que não esteja restrita apenas às atividades do *contraturno*, pode certamente ser suficiente para fazer qualquer educador temer deixar a sua zona de conforto conceitual e profissional.

Como resultado disso, vivenciamos *práticas (ditas) pedagógicas* descontextualizadas e desconexas com o Projeto Político Pedagógico das escolas, além de vistas a museus, teatros e outros espaços culturais motivadas apenas pela simples condição de sair *para passear*, atividades realizadas por monitores sem nenhum preparo que *matavam o tempo* das oficinas *ensinando* os alunos a pintar desenhos de personagens infantis (isso aconteceu lá na escola!).

Essa complexidade dos princípios do PME geraram algumas confusões conceituais, como a compreensão da cidade como *território educativo* e a ideia que os saberes comunitários fariam parte do currículo escolar (essa a mais complexa!).

A primeira manifesta-se para aqueles que compreenderam que a ampliação do espaço escolar, para além dos muros da escola, significava oportunizar outros tipos de Educação, principalmente despertar no estudante o sentimento de pertencimento a sua comunidade, de localizá-lo como morador e usuário dos serviços de sua cidade. Essa visão transformou esse conceito em uma excelente oportunidade de inúmeras aprendizagens.

Embora, a *contramão* desse processo, se banalizado a simples *aulas de campo* não sejam consideradas tão prejudiciais, pois como bem descreveu um dos sujeitos na segunda questão dessa dimensão do *espaço escolar*: “O aprender e o ensinar significam educação, e a educação acontece em todo lugar.” (COORD02, questão 5.2, dimensão espaço escolar).

Mesmo sem um propósito intencional as visitas aos lugares de cultura, os deslocamentos até os eventos esportivos são por si sós oportunidades de aprendizado, e, se direcionados a um olhar mais ampliado buscando a inserção de

outros saberes, atingiriam seu objetivo final de gerar no aluno o autoconhecimento como participante da cidade, do seu espaço local.

Os demais resultados da questão 5.2 exemplificam bem a segunda *confusão conceitual*, sobre os saberes da comunidade e os saberes escolares. Abaixo seguem alguns registros.

Quadro 15 – 5.2. Você acha que o aprender e o ensinar podem acontecer em outros lugares que não na escola? Justifique

SUJEITO	RESPOSTA
P01	Com certeza. Pode-se aprender e <u>ensinar em qualquer lugar de maneira formal e informal</u> , de acordo com a realidade de cada grupo.
P03	Sim, aprender e ensinar acontece em qualquer lugar. <u>A escola é o lugar onde aprende-se de forma organizada e sistemática; o lugar onde é ensinado formalmente o conhecimento, entretanto a aprendizagem acontece também para fora da escola e sem a necessidade de um professor.</u>
P04	Sim, <u>o aprender e o ensinar independente do lugar são práticas (ações) que fazem parte dos nosso cotidiano.</u>
M01	Sim. Porque conheço pessoas que não tiveram o privilégio de estudar, <u>sobrevivem e conseguem resolver seus problemas, se utilizam de estratégias para se sobressair no mundo letrado</u> , embora requeira um esforço maior para alcançar seus objetivos. Acredito que o tempo todo estamos aprendendo e também ensinando com os exemplos que damos aos que nos rodeiam.
M02	Sim. A nossa sociedade é um ambiente de ensino e aprendizagem constante, mas os julgamentos de valores sobre o que aprender e/ou ensinar é outra questão. <u>Dentro da escola temos o dever de educar cada criança de acordo com os padrões politicamente corretos de nossa sociedade, mas essa linha de pensamento não exclui a capacidade de o indivíduo aprender fora da escola algo que não seja benéfico para sua vida social.</u>

Fonte: Pesquisa da autora.

Parafraseando o título do livro de Miguel Arroyo (2011), afirmo que as respostas à questão anterior, podem ser resumidas em uma frase: “Currículo, território em disputa”. Mesmo compreendendo que esse tópico refere-se à dimensão *espaço escolar*, não tenho dúvidas sobre a pertinência que a macro dimensão do conceito de currículo agrega.

A partir da *divisão* e da *distinção* entre o *espaço escolar* e do *espaço além muro escolar*, que estão destacadas nos escritos dos sujeitos, ficam claras as fronteiras que surgem sobre os valores atribuídos ao conhecimento sistematizado e

ao saber popular. Essa disputa de valor dentro do território escolar não insurge motivada apenas pelo discurso de aproximação dos saberes escolares com os saberes comunitários, *unidos* harmonicamente de acordo com a proposta do PME.

Além disso, o conceito de que o conhecimento escolar precisa estar atrelado à experiência de vida do estudante para que seja considerado significativo, tem causado esse embate de forças sociais entre os saberes sistematizados e legitimados universalmente com os saberes do dia a dia, trazidos para a escola nas vidas-mochilas das crianças e adolescentes.

A aproximação espacial proposta do PME de interligar o espaço da escola com o espaço da comunidade arremata essa intenção de aproximação dos dois tipos de saberes, os quais considero indistintos e essenciais, do ponto de vista propedêutico, para a formação do Homem, mas que findam por adentrar em um território político onde o campo de disputa emerge na sala de aula.

Citando o caderno Rede de Saberes Mais Educação (BRASIL, 2009b, p.13), Gabriel e Cavaliere (2012, p. 283) entendem que

[...] o projeto de educação integral tem como desafio estabelecer um diálogo ampliado entre escolas e comunidades. Aqui o significado de educação integral está relacionado à aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades, não apenas do ponto de vista da gestão, mas do encontro de saberes. [...] reaparece a concepção de educação integral como a religação da educação não formal à educação formal, dos processos espontâneos aos intencionais, dos saberes comunitários aos escolares [...].

Essa aproximação entre os saberes formais da escola e os saberes não formais da comunidade reflete uma disputa política de poder que tenciona as relações de ensino e aprendizagem nas figuras do aluno e do professor. As tensões são ocasionadas pelo valor simbólico que os saberes curriculares atingem dentro do status e dos padrões estabelecidos pela humanidade ao longo da história. A seleção desses conhecimentos, e não de outros, dentro da hierarquia curricular remete às forças ideológicas que disputam por espaço na formação do pensamento das crianças e dos adolescentes. Gabriel e Cavaliere (2012) apresentam de maneira clara esse embate de forças políticas dentro do território curricular.

[...] ao evidenciarem a estreita relação entre a organização curricular e as questões de estratificação social dos saberes, oferecem subsídios teóricos para a compreensão da centralidade e da força da matriz disciplinar no entendimento dessa relação. As disciplinas escolares são muito mais do que uma distribuição e organização dos conhecimentos científicos. Como construções sócio-históricas, elas mobilizam e articulam sujeitos e saberes em torno da luta por recursos materiais e simbólicos, por status e poder, nos

diferentes territórios em que elas atuam. (GABRIEL; CAVALIERE, 2012, p. 287).

A proposta curricular do PME está simbolicamente integrada em uma *Mandala de Saberes* (BRASIL, 2009b, p. 21), que dispõe sobre a harmonia entre as disciplinas da Base Comum do currículo brasileiro, entre os temas transversais, os saberes e práticas do dia a dia, tanto no espaço da escola, como no espaço da comunidade.

A análise de vários trechos do Caderno Rede de Saberes do Mais Educação (BRASIL, 2009b) analisados por Gabriel e Cavaliere (2012) fazem referência a aproximação dos saberes da escola com os saberes comunitários como uma inversão de valores dentro de séculos de hegemonia dos saberes científicos presentes no currículo escolar. Colocar em “pé de igualdade” os saberes legitimados e os saberes populares “[...] pode apontar simultaneamente para possibilidades de subversão e de consolidação de posições hegemônicas que atravessaram a escola em função das hibridações com outros discursos estabelecidos.” (GABRIEL; CAVALIERE, 2012, p. 289).

Esses discursos de enaltecimento do popular em detrimento ao fracasso escolar que deixa lacunas na formação de crianças e adolescentes devido ao distanciamento dos conhecimentos científicos da realidade social e da vida prática do educando, reforça a ideia de que “na luta pela democratização da escola pública de qualidade existem outros sentidos de “escola” e de “conhecimento escolar” que estão em disputa” (GABRIEL; CAVALIERE, 2012, p. 290).

Arroyo (2011, p. 323) também declara essas instabilidades curriculares diante da luta pela ocupação desse território quando refere-se a presença desses sujeitos sociais e suas vivências que findam por gerar outros saberes “[...] desestabilizadores para o território do currículo” e “confrontá-los em disputa com tantos conhecimentos e histórias mortas que ainda ocupam as grades, as áreas e as disciplinas nos currículos, inclusive na formação docente” causa tensões e abala padrões estabelecidos dentro da escola.

Gabriel e Cavaliere (2012, p. 291) tecem outra crítica a essa disputa pelo espaço educativo, pois essa guerra não está disposta apenas adentrar pelos muros da escola, mas se estabelecer como *status* de valor que o currículo escolar tem.

Em linhas gerais, trataria-se de passar a olhar o currículo escolar não como algo imutável, e reconhecer que os conteúdos não são objetos estáveis e

universais, tampouco uma adaptação didatizada do conhecimento científico, mas em construções específicas, tanto do ponto de vista político como epistemológico. Em suma, que as disciplinas tem história e são construídas socialmente em ei às disputas por status, prestígio e território (GABRIEL; CAVALIERE, 2012, p. 292).

Não há dúvidas que essa disputa é confirmada pelos registros das respostas à questão 5.2. Admiro a fabulosa explanação argumentativa da autora, reconheço que essas disputas de poder político repercutem dentro ambiente escolar, mesmo que veladamente, através da imposição sutil de um currículo oculto. Mas, sem a intenção de defender qualquer intenção ideológica de classe ou partidária, não consigo reconhecer uma intenção de sobreposição dos saberes sociais e comunitários sobre os saberes científicos e escolares na proposta do PME.

Repensar sobre o que está estabelecido como prioridade dentro do currículo escolar das escolas públicas brasileiras é um debate urgente que ultrapassa a *briga* pelo poder de controlar a *fabricação* de modelos sociais em larga escala. Reconheço que sempre há a presença de uma força ideológica em qualquer discurso, pois não há neutralidade em uma circunstância que merece um tratamento crítico e reflexivo sobre o que ensinar, ou o que crianças e adolescentes precisam aprender. Essas concepções são frutos de diferentes pontos de vista dentro do campo das Teorias do Currículo, que deixarei para detalhá-los no tópico seguinte.

Outra concepção de *espaço escolar* surge a partir dos escritos dos sujeitos, a concepção de *território educativo*, tão difundida pelos princípios do PME. Embora as ocorrências sejam mínimas se comparadas às outras concepções de espaço, importa destacar os registros de 02 sujeitos que fazem referência a essa concepção que tem compreensão da comunidade e da cidade como espaços de educação.

Quadro 16 – 5.1 O que é espaço escolar?

SUJEITO	RESPOSTA
C01	A instituição escolar, o que a pressupõe como espaço privilegiado da formação completa do aluno, <u>contudo não é o único espaço dessa formação. Nessa perspectiva, não devemos afirmar a centralidade da escola exclusivamente como único espaço escolar.</u>

Fonte: Pesquisa da autora.

Quadro 17 – 5.2 Você acha que o aprender e o ensinar podem acontecer em outros lugares que não na escola? Justifique

SUJEITO	RESPOSTA
C01	Sim. Por meio de planejamento, projetos integrados e também de seu projeto pedagógico a escola pode proporcionar experiências fora do seu espaço formal. <u>Encontram-se nesse caso, as visitas a museus, parques, espaços socioculturais, intencionalmente construindo possibilidades educativas.</u>
M03	Sim. A horta por exemplo <u>as crianças conheceram vacarias, colher esterco, colher minhocas, fora da escola.</u>

Fonte: Pesquisa da autora.

Os dois primeiros registros pertencem à Coordenadora que acompanhou o PME por mais tempo, participou de capacitações, cursos de formação e reuniões de trabalho. Por isso, reflete em seu discurso a compreensão dos princípios do PME que eram aplicados na escola.

O último registro merece um destaque especial, pois compreende o conceito de *território educativo* em sua essência, como realmente deve ser, no sentido de reconhecimento e pertencimento do aluno em sua comunidade. Reconheço que essa declaração foi um muito relevante para identificar que os princípios difundidos atingiram seus objetivos.

Rabelo (2012, p. 125) define muito bem o *território educativo* quando sugere que o seu referencial:

[...] não é um espaço definido metricamente pelo muro da escola. Trata-se de um espaço de aprendizagem sem limites, sem cercas, um espaço envolvente de sociabilidade, de pertencimento, de expansão humana, de intencionalidades, de partilha, de vida.

Para a última questão dessa dimensão, foram relacionadas às mudanças ocorridas no espaço escolar da EMEIF Herbert de Souza durante a vigência do PME. Teve destaque nos escritos dos sujeitos, pela frequência de ocorrências, a identificação das mudanças estruturais no espaço da escola, tais como: a adaptação dos espaços das tendas e a construção da horta, além da utilização dos espaços da biblioteca e do LIE para as atividades do Programa.

Esse último ponto, sobre a ocupação desses dois espaços, foi visto sob dois enfoques: o positivo, que disponibilizou outros recursos para subsidiar as atividades do PME; e sob o ponto de vista negativo, que resultou na redução do

atendimento dos alunos dos turnos regulares nos espaços da Biblioteca e do LIE, já que os alunos do programa os ocupavam na maioria dos dias e horários da semana.

Foi ainda ressaltada a ausência de espaços específicos para as atividades das oficinas, como salas exclusivas para o seu funcionamento.

5.2.3 O currículo escolar

Como são e têm sido as escolas?

Que nos diz a memória? A imagem: uma casa, várias salas, crianças separadas em grupos chamados “turmas”. Nas salas, os professores ensinam saberes. Toca uma campainha. Terminou o tempo de aula. Os professores saem. Outros entram. Começa uma nova aula. Novos saberes são ensinados. O que os professores estão fazendo? Estão cumprindo um “programa”. “Programa” é um cardápio de saberes organizados em sequência lógica, estabelecido por uma autoridade superior invisível, que nunca está com as crianças. Os saberes do cardápio “programa” não são “respostas” às perguntas que as crianças fazem. Por que as crianças não entendem por que têm de aprender o que lhes está sendo ensinado. (ALVES, 2001, p. 53-54)

Em uma publicação recente, o MEC apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013a). Atualizando o país com os novos conceitos de Educação Integral, são apresentados no documento outro conceito e outra compreensão de educação, instigando a mudança nas práticas pedagógicas em sala de aula, a partir da visão holística do educando dentro processo educativo. Propondo a superação da fragmentação no contexto da ação educativa, o documento dispõe sobre a necessidade da disseminação educação do homem em todas as suas dimensões, considerando a sua integralidade.

Por isso, na escola, o processo educativo não comporta uma atitude parcial, fragmentada, recortada da ação humana, baseada somente numa racionalidade estratégicoprocedimental. Inclui ampliação das dimensões constitutivas do trabalho pedagógico, mediante verificação das condições de aprendizagem apresentadas pelo estudante e busca de soluções junto à família, aos órgãos do poder público, a diferentes segmentos da sociedade. Seu horizonte de ação abrange a vida humana em sua globalidade. É essa concepção de educação integral que deve orientar a organização da escola, o conjunto de atividades nela realizadas, bem como as políticas sociais que se relacionam com as práticas educacionais. Em cada criança, adolescente, jovem ou adulto, há uma criatura humana em formação e, nesse sentido, cuidar e educar são, ao mesmo tempo, princípios e atos que orientam e dão sentido aos processos de ensino, de aprendizagem e de construção da pessoa humana em suas múltiplas dimensões. (BRASIL, 2013a, p. 18).

Considero esse avanço nas concepções do fazer escola e da compreensão de currículo como um constructo de toda a prática escolar,

apresentado pelo Ministério da Educação, como um novo caminho que a educação brasileira pode vir a seguir.

São esses saberes, os saberes da humanidade, quer sejam estabelecidos pela academia ou vivenciados na comunidade, que precisam compor o currículo das escolas públicas em nosso país.

Os desafios não são pequenos. Talvez sejam tão gigantescos como as dimensões do território nacional ou complexos como os paradigmas arraigados aos ritos escolares estabelecidos por séculos de práticas tradicionais e mecânicas de transmissão do conhecimento científico.

Esses paradigmas estão nos registros dos sujeitos que responderam às questões sobre *o que cabe à escola ensinar?* e na definição apresentada por eles sobre o currículo escolar. Abaixo seguem alguns escritos para exemplificar isso.

Quadro 18 – 6.2 O que é currículo escolar?

SUJEITO	RESPOSTA
C01	<u>Um meio pelo qual a escola se organiza</u> , propõe os seus caminhos e a <u>orientação para a prática sobre o que, quando e como ensinar; sobre o que, quando e como avaliar</u> . Deve ser construído a partir do Projeto Político Pedagógico da escola.
C02	<u>Um meio pelo qual a escola se organiza</u> , estabelece a orientação para a prática sobre o <u>que, quando e como ensinar</u> .
P02	Um <u>conjunto de objetivos de aprendizagens selecionados</u> .
P03	É a forma como a escola se organiza para <u>atingir suas metas; é o que a escola decide ensinar, como ensinar e com qual objetivo</u> .
P04	<u>São os conteúdos e sua aplicabilidade</u> , devendo ser flexível de acordo com as necessidades da escola e da comunidade.
M01	Entre os vários conceitos, particularmente, é a <u>organização dos conhecimentos socialmente construído e estabelecido como necessário para interagir em sociedade</u> , totalmente flexível pois muda de acordo com a necessidade da sociedade.
M02	Acredito que sejam <u>as propostas do que ensinar para cada série</u> , em que se obedece a determinados direcionamentos pedagógicos.
M04	<u>Conjunto de disciplina, atividades que precisam ser cumpridas pelos alunos</u> .
M05	<u>Atividades obrigatórias a serem desenvolvidas durante o ano letivo, que avaliam o aprendizado do aluno</u> .

Fonte: Pesquisa da autora.

As concepções acima destacadas remetem ao conceito de currículo como um documento, um plano que agrega os conteúdos escolares, com seus objetivos,

didáticas e formas de avaliação. É o roteiro que deve ser seguido para que ao final do ano letivo os alunos sejam considerados “cumpridores” dessa jornada temporal de ensino, mas não tenho tanta certeza se de aprendizagem.

Em outro registro, em uma das questões sobre a dimensão tempo, um dos sujeitos representa bem esse pensamento em um dos seus escritos:

Considerando a quantidade de conteúdos que devem ser ensinados aos alunos, ao longo do ano letivo, esse tempo é insuficiente, pois muitas vezes chegamos ao final do ano letivo sem ter ministrado todos esses conteúdos. Ressaltamos ainda que o tempo é insuficiente para o aluno porque a aprendizagem não acontece ao mesmo tempo, com todos os alunos, ou seja, cada aluno tem o seu tempo para aprender. (PROF03, questão 4.2, dimensão Tempo Escolar, grifo meu).

A inter-relação da dimensão do *tempo* com a concepção de currículo, conforme apresenta o sujeito no registro acima, é alvo de preocupação na reflexão de Arroyo (2011). Essa passa a ser prejudicial quando a primeira se sobrepõe à segunda, em uma concepção unidimensional, linear e sequencial, deformando o todo-curricular que deveria harmonizar-se às influências do espaço escolar e contribuir para a formação do ser. Quando há essa deformidade, em que a supremacia e o desequilíbrio imperam, finda-se por promover uma educação capenga e incompetente no seu papel de contribuir para o desenvolvimento integral do homem.

O tempo persegue a pedagogia, a docência, as didáticas, os currículos porque é estruturante das concepções de educação e de aprendizagem. Tempo linear, sequencial, passagem, percurso para o tempo único, valorizando o futuro, a vida adulta, a maturidade... Em nome dessa concepção de tempo, programamos, avaliamos, aprovamos, reprovamos, retemos, classificamos e segregamos ou aprovamos como exitosos os percursos de uma minoria. A reprovação não se dá porque não há aprendizagem dos conhecimentos, mas por não tê-los aprendido no tempo predeterminado, no bimestre, ano, série, nível. Em cada aluno reprovado são reprovadas as suas vivências do seu tempo. [...] talvez o que esteja em jogo não são problemas de aprendizagem, mas de vivência do tempo. Reprovados por não coincidirem os tempos escolares com a diversidade de vivências do tempo com que chegam às escolas. Estão em jogo confrontos de tempos, não de ritmos, nem de capacidades intelectuais, morais, culturais. Está em jogo o uso de um padrão único de tempo de ser, aprender usado como padrão de segregação, inferiorização. (ARROYO, 2011, p. 322).

E se esse tempo for ocupado simplesmente com os conteúdos curriculares tradicionalmente estabilizados e engessados pelas práticas de uma

rotina estática de repetições, não haverá certamente como afinar os tempos escolares com os tempos-vivências dos alunos.

Em outros registros, foi encontrada nos escritos dos sujeitos a concepção de uma relação direta entre o currículo e o ensino: “Um meio pelo qual a escola se organiza, propõe os seus caminhos e a orientação para a prática sobre o que, quando e como ensinar; sobre o que, quando e como avaliar.” (C01); “[...] forma como a escola se organiza para atingir suas metas; é o que a escola decide ensinar, como ensinar e com qual objetivo.” (P03); e “[...] as propostas do que ensinar para cada série.” (M02).

Pacheco (2005, p. 9) afirma que essa definição de currículo ligada ao sentido de instrução, como sendo a “[...] orientação de ensino e implicaria o que deve ser aprendido; instrução estaria ligada ao como deve ser aprendido, enredando-se na instrumentalização dos meios e recursos através de modelos, métodos e técnicas de instruir” remete a uma designação arcaica presente ainda em muitas universidades e confundida como sinônimo da didática.

O autor afirma que seja até possível aceitar uma “contiguidade temática” entre o currículo e a didática, mas sempre entendendo que

O primeiro termo é mais abrangente do que o segundo, já que abarca as questões institucionais com funções internas (quadro normativo definidor do trabalho dos professores) e com funções externas (dilucidação das relações da escola com a sociedade) (PACHECO, 2005, p. 23).

Doyle (1992 *apud* PACHECO, 2005) propõe uma concepção para currículo que relacione a didática em sua concepção.

O currículo é um modelo abstracto que define o carácter, ou seja, as experiências e resultados de uma escola ou de um sistema escolar. Por vezes, este modelo ganha forma num documento, mas, em termos mais vastos, existe nas percepções partilhadas dos que participam na instrução e respectivas comunidades. Este modelo define tanto uma arena na qual as tensões entre a escola e a sociedade são resolvidas como um conjunto de normas para controlar o ensino. (DOYLE, 1992, p. 487 *apud* PACHECO, 2005, p. 23).

Ainda nessa perspectiva da relação entre os campos do currículo e do ensino, Pacheco (2005, p. 24) afirma que o currículo é partilhado por “micro perspectivas” que insurgem do ambiente da sala de aula, pelas perspectivas das ações educativas, “[...] dos professores, dos alunos, dos pais, enfim, da sociedade em geral.” Ele também sugere que essa dicotomia entre os campos seja

ultrapassada pela ideia de que se “[...] o ensino é visto como um processo curricular.” (PACHECO, 2005, p. 24), que seja promovida a integração entre os dois campos.

A questão está em reconhecer o currículo como responsável não só pelas ações de ensino produzidas pelos “eventos curriculares da sala de aula”, mas na valorização do currículo no campo institucional, presente na “[...] organização social, política e escolar.” (PACHECO, 2005, p. 24).

Outras duas concepções a cerca do currículo emergiram dos escritos dos sujeitos quando questionados sobre a definição de *currículo escolar*.

Quadro 19 – 6.2 O que é currículo escolar?

SUJEITO	RESPOSTA
P01	<u>Engloba todas as atividades desenvolvidas dentro da escola.</u>
M03	<u>É tudo que temos na escola, que fazemos e aprendemos e ensinamos.</u>

Fonte: Pesquisa da autora.

As duas respostas se assemelham, pois conseguem contemplar o todo-escolar como o próprio currículo, embora a primeira especifique por meio da palavra “atividades” esse macro conceito que é vivenciado no ambiente escolar.

Você, caro leitor, me daria permissão para sair um pouco do meu “eu-pesquisadora” e voltar a ser “eu-gestora da EMEIF Herbert de Souza”? Sei que preciso preservar o anonimato dos sujeitos, mas nessa situação em especial, preciso ressaltar a relação que essa pessoa tem com a escola, pois a percepção e a sensibilidade das vivências e partilhas que aconteceram e foram refletidas em outras respostas do mesmo sujeito, me fazem pensar sobre os efeitos da educação na vida das pessoas.

Esse sujeito, o M03, que além de ser o monitor da oficina de Horta Escolar durante a maioria dos anos do PME na escola, trabalha como porteiro e vigilante da EMEIF Herbert de Souza. Como observador atento que a sua profissão exige, ele conseguiu “olhar” a escola sob uma perspectiva que eu esperava que outros sujeitos tivessem, principalmente, os que estavam mais envolvidos no processo de implementação conceitual e teórico do PME ao longo desses anos de ações desenvolvidas.

Não tenho certeza do que vou declarar aqui, mas vou me arriscar mesmo assim: Se o porteiro da escola, que está em contato com a comunidade escolar diariamente, pois quando não estava nas suas atribuições de vigilante, era o monitor, conseguiu perceber isso sob uma visão “mais limpa”, sem as influências de teorias ou de conceitos sistematizados academicamente, ousou dizer que, provavelmente, conseguimos deixar plantada a semente da formação integral nas vidas das crianças que passaram pelos portões da EMEIF Herbert de Souza, nos últimos anos.

Citando Alves (1998), Barguil (2006) apresenta o significado dessa percepção pelos atores que transitam pelo prédio escolar e redefinem o seu simbolismo a partir das vivências partilhadas em cada espaço. Nesse instante a dimensão curricular aparece pelas influências das relações interpessoais, pelo sentido que o espaço passa a ter e pelo valor do tempo investido nesse lugar.

[...] É quando os membros da comunidade escolar (professores, alunos, servidores e pessoas do entorno social) têm a oportunidade de usufruir e de negar alguns locais, valorizando-os (ou não) com ações, discursos e sentimentos, em todas as situações do cotidiano, nos seus vários locais: na sala de aula, no pátio, no refeitório, na quadra, na sala de professores... É por isso que Alves (1998, p. 11) nos convida a “ouvir/ler/sentir/cheirar o espaço”. Para ela, a discussão do espaço (e do tempo) como dimensão do currículo pressupõe assumir-se a ideia de que a escola é tanto *lugar* – porque é cheia de objetos e seres – quanto *espaço* [...] (Itálico no original). A dimensão espacial revela-se quando as pessoas, criando significados e valores, elaboram a própria subjetividade, num diálogo consigo e com o outro [...] (ALVES, 1998 *apud* BARGUIL, 2006, p. 173).

Concordando com a ideia de “[...] que o currículo ensina não somente saberes, mas também, e principalmente, valores e atitudes diante do mundo.” (BARGUIL, 2006, p. 170), respondo a duas questões feitas por ele:

Será que os sujeitos pedagógicos têm a liberdade para organizar o espaço com o fito de atender as suas necessidades biológicas e sociais, ou eles se submetem ao estabelecido, mesmo que a contragosto? É possível propor alternativa para o estabelecido, que contemple, minimamente, as diferenças individuais? (BARGUIL, 2006, p. 170).

Sim, pois encontro nos registros dos questionários as diferentes impressões dos sujeitos da EMEIF Herbert de Souza e que compuseram um leque de possibilidades dessa liberdade em modificar o espaço escolar daquela instituição. A diversidade dos pontos de vista sob as vivências e os conceitos expostos é o

somatório dessas pluralidades individuais, representados por suas opiniões, sentimentos e que resultaram na transformação de um espaço, em um lugar.

Partindo para a última questão, pois prefiro deixar a pergunta 6.3 para o final dessa seção, relaciono as principais mudanças no currículo da EMEIF Herbert de Souza, apontadas pelos sujeitos, ao longo dos anos de implementação do PME.

Quadro 20 – 6.3 Em sua opinião, o Programa Mais Educação trouxe mudanças para o currículo escolar na Escola Herbert de Souza? Se a sua resposta for afirmativa, liste as principais mudanças

SUJEITO	RESPOSTA
C01	Sim. <u>Projetos pedagógicos</u> desenvolvidos pelo Programa trouxeram mudanças <u>significativas para o nosso currículo</u> , como o trabalho da <u>transdisciplinaridade dos conteúdos</u> .
C02	Sim. O aluno teve a oportunidade de <u>adquirir mais conhecimento</u> através das oficinas oferecidas e <u>isso foi acrescido ao currículo da escola</u> .
P01	Sim. Atividades culturais. Atividades esportivas.
P03	Sim. Oficinas de música, karatê, horta, teatro, letramento. <u>Essas oficinas somaram-se aos demais assuntos estudados na escola oportunizando aos alunos o desenvolvimento de novas habilidades</u> .
P04	Sim. Horta, visitação. <u>Projetos envolvendo toda a escola</u> .
M01	Sim. Conhecimento dos alunos em música, teatro, karater.
M02	Sim. A inclusão da Música na vida escolar dos alunos foi um avanço; <u>O desenvolvimento de atividades interdisciplinares com a Música</u> .

Fonte: Pesquisa da autora.

As respostas acima demonstram o mesmo padrão de outras já apresentadas nas seções anteriores que enfocam os conteúdos como a contribuição mais significativa no currículo após a implementação do PME na EMEIF Herbert de Souza. São apontadas como relevantes as atividades desenvolvidas a partir dos Projetos Pedagógicos, que tinham foco interdisciplinar e transdisciplinar, dialogando com as realidades, com as teorias, com mundos que sequer se conheciam, mas que passaram a fazer parte das nossas vivências.

Adorava ver as crianças nos dias que organizávamos as culminâncias das atividades dos Projetos: eram bichos passando de um lado para outro; fadas e bruxas conversando como se não discordassem em nada; violões, flautas, tambores que se misturavam aos sons das vozes e dos sorrisos deles; eram livros passando de mão em mão para partilhar as *coisas legais* que eles haviam lido; eram

medalhas, saltos de alegria; eram cartazes e desenhos; eram abraços que se achegavam a mim e os acolhia em meu peito, dizendo-lhes o quanto tinham sido maravilhosos! Tudo o que relatei faz sentido para mim, embora para você, possa representar uma grande bagunça! Eu adorava aquela grande bagunça!

As vivências por meio dos Projetos Pedagógicos estão fundamentadas na necessidade que a aprendizagem tem de partilhar experiências significativas que resultem em mudanças, consolidando assim a formação de um novo conhecimento.

Dewey (2011, p. 76) descreve que

[...] o conhecimento adquirido com essas experiências entra em conexão com novos objetos e acontecimentos que requerem novas capacidades, ao mesmo tempo em que o exercício dessas capacidades refina e amplia o conteúdo dessas experiências. As dimensões do espaço e do tempo são expandidas. O ambiente, ou seja, o mundo da experiência se torna constantemente maior.

Ressaltando ainda a importância da experiência, para a consolidação dos saberes do currículo, o autor afirma que “[...] quando a educação é baseada na teoria e na prática sobre experiência, faz-se desnecessário dizer que a matéria organizada pelo adulto e pelo especialista não funcionará como ponto de partida” (DEWEY, 2011, p. 86), pois embora represente o “[...] objetivo que a educação deve buscar”, chegar a esse pelas vivências e por outras estratégias torna esse conteúdo bem mais próximo aos estudantes.

Os registros a seguir revelam outras mudanças que o PME contribuiu para a EMEIF Herbert de Souza.

Quadro 21 – 6.3 Em sua opinião, o Programa Mais Educação trouxe mudanças para o currículo escolar na Escola Herbert de Souza? Se a sua resposta for afirmativa, liste as principais mudanças

SUJEITO	RESPOSTA
P02	Sim. <u>A identificação do meio escolar e a sua transformação em uma fonte enriquecedora de trocas entre diferentes grupos.</u>
M03	Sim. <u>Os alunos passaram mais tempo na escola e menos tempo na rua aprenderam mais e mudaram até o comportamento para melhor.</u>
M04	<u>o desempenho de alunos nos estudos.</u> <u>A dedicação em cumprir o que era proposto.</u>
M05	Sim. Com o programa os alunos tem um <u>comprometimento a mais com as atividades curriculares</u> como: <u>mais atenção, melhor comportamento, disciplina, respeito.</u>

Fonte: Pesquisa da autora.

Esses 04 registros demonstram que as vivências promovidas pelas atividades do PME inseridas no currículo escolar resultaram em mudanças comportamentais, de atitudes, que, conseqüentemente, modificaram o ambiente escolar e a vida dos discentes.

Tendo como exceção as *duras* palavras do M05 que era monitor de karatê, mas que conseguiu, semelhantemente aos demais sujeitos, perceber a mudança das crianças que participavam do Programa, foi possível constar essas mudanças pelas respostas às ações promovidas pela escola e que eram notadas pelos sujeitos no dia a dia.

Mais uma vez, a resposta do M03 chama a minha atenção: “Os alunos passaram mais tempo na escola e menos tempo na rua aprenderam mais e mudaram até o comportamento para melhor” (Grifo meu). Ele resume bem, nas poucas palavras destacadas, cada aspecto dos avanços e dos resultados do PME na EMEIF Herbert de Souza.

Reservei a última parte dessa análise para a questão mais instigante, pois dela emergem outras reflexões sobre a razão de ser da escola. A questão 6.1 solicita que os sujeitos respondam: sobre *o que cabe a escola ensinar?* Abaixo seguem os registros dos sujeitos para essa pergunta.

Para identificar as concepções que permeiam um mesmo registro de um sujeito, optei por destacar em cores diferentes cada uma delas. Serão utilizadas quatro cores para destacar as seguintes concepções sobre a função da escola: **cinza** para identificar as ocorrências dos registros que atribuem à escola a função de contribuir com a **formação cidadã** de seus alunos; **amarela** para identificar as ocorrências da escola como responsável pela **sistematização do conhecimento**; **verde** para indicar a concepção de que a escola tem a função de contribuir para a **formação social e cultural** do aluno; e **azul** para identificar as ocorrências que apontam para a escola como responsável pela **formação integral** do educando.

Quadro 22 – 6.1 Em sua opinião, o que cabe à escola ensinar?

SUJEITO	RESPOSTA
C01	A escola desempenha um papel fundamental no processo de construção do conhecimento do aluno , por isso deve estar comprometida com a transformação da sociedade e com a formação de cidadãos . Por isso deve estar organizada com um projeto educativo e cultural.
C02	Além de dar conta do currículo das disciplinas , também é um espaço de socialização , em que se aprendem regras de convivência e o respeito as diferenças .
P01	Acredito que cabe à escola, além de ensinar as disciplinas, sistematizar conteúdos , ela também deve ensinar regras de respeito as diferenças , ou seja, ensinar cidadania .
P02	O conhecimento de conteúdos formais que se relacionem com as experiências dos alunos e o modo como vivenciam sua cultura .
P03	A escola deve ensinar o conhecimento formal e fazer com que o aluno aprenda a usar esse conhecimento na prática da cidadania .
P04	A escola deve ensinar os conteúdos programados possibilitando o desenvolvimento integral do educando ajudando-o a construir sua história .
M01	Acredito que o que cabe a escola ensinar é conteúdos que os ajudem a viver em comunidade, conteúdos para a vida, para um bom relacionamento em sociedade, valores humanos . Levando em consideração seus sonhos, seus anseios, escutando o que querem e direcionando seu potencial para suas realizações pessoais .
M02	Nesse momento em que vivemos a escola deve resgatar valores humanos esquecidos pelo corpo discente e até mesmo pelo docente, tornando útil aquilo que é vivenciado dentro das escolas .
M03	Tudo de bom e melhor educar, conviver, respeitar e etc.
M04	Não apenas as matérias que somos acostumados, mais motivar a esses alunos a terem uma visão de futuro diferente da de seus pais, familiares e colegas , isso não é só função dos pais, mais sim de quem se preocupa com a educação das crianças desse nosso país.
M05	Além da parte pedagógica , questões de valores entre eles: éticos e morais, respeito ao próximo . Todos os temas são importantes para a formação dos alunos.

Fonte: Pesquisa da autora.

Para a função da escola como espaço de *formação para a cidadania*, foram registradas duas ocorrências (C01 e P03).

Frente aos anseios que emanam da sociedade da informação que vem se revelando cada vez mais multifacetada diante das inúmeras exigências na formação do homem, a cidadania aparece como uma preocupação, mas ao mesmo tempo como uma divergência do que realmente se espera de um cidadão.

Pacheco (2005) apresenta cidadania, a partir da concepção de Giroux (1993 *apud* PACHECO, 2005, p. 152), como:

[...] um termo utilizado na concepção de uma prática histórica socialmente reconstruída a cada geração, cujo significado só tem sentido se corresponder às experiências e práticas sociais vividas pelos sujeitos que constituem fases da vida pública.

Pressupõe-se que a cidadania estabeleça uma relação de direitos e deveres entre o indivíduo e o Estado, em que cada um tem papéis a cumprir e “[...] não primariamente em relação a outro ser humano”, mas ao Estado (PACHECO, 2005, p. 152). Essas relações que deveriam gerar um duplo compromisso acabam por promover uma imagem do Estado como o principal devedor, que na verdade o é, e do indivíduo na condição de beneficiário, sem que as suas responsabilidades sejam ressaltadas. Impostos, obrigações eleitorais, serviço militar, em contrapartida, saúde, educação, saneamento básico, segurança, são exemplos dessa relação desequilibrada entre as partes. Assim, se o foco estiver no indivíduo, a cidadania seria o compromisso que ele assume em função de sua participação na sociedade (PACHECO, 2005, p. 153).

Para a definição desse conceito dentro contexto da educação, Pacheco (2005) apresenta duas ideias principais dessa concepção da formação cidadã: a primeira, de que seria a formação para o *civismo* e a segunda, voltada para a *política do caráter*.

Na primeira, a escola é vista como um espaço pleno do exercício da democracia, para a construção da ética, e que se estende pela formação de uma visão crítica em defesa da luta pelos direitos civis e pela melhoria das condições sociais (PACHECO, 2005). Mas, a escola não teria essa função sozinha, pois para a teoria crítica, outras instituições sociais teriam a responsabilidade de contribuir para essa formação: família, associações de moradores, movimentos partidários, ONG.

A segunda, que contraria os ideais da teoria crítica, apresenta uma concepção baseada nos valores doutrinários, vinculada às normas comportamentais e regras de conduta, de uma cidadania “[...] estável e perdurável no tempo que se prende com projetos de moralidade, perfilhados pela linguagem política do caráter.” (PACHECO, 2005, p. 154).

Segundo Shugurensky (1999), as concepções de Educação estão ligadas a concepções de práticas democráticas, como as defendidas por Paulo

Freire. Citando o Educador, Shugurensky (1999, p. 190) afirma que a educação cidadã “[...] implica um constante processo dialético de reflexão crítica e ação (práxis), destinado a transformar o mundo.”

Para a criação de um ambiente escolar favorável a esse tipo de educação cidadã, a escola precisa ser um espaço pedagógico e de práticas políticas que privilegiem a investigação crítica, a participação efetiva dos educandos, um currículo integrador e criado a partir dos temas tidos como relevantes para a comunidade, não só para a comunidade local dos educandos, mas, desde a sala de aula, até as necessidades emergentes do contexto mundial (SHUGURENSHKY, 1999).

Diante desse contexto, Shugurensky (1999, p. 190) define as características da educação cidadã emancipadora, como

[...] uma educação que alinha com os interesses e os processos sociais dos grupos subalternos. É uma educação que promove o desenvolvimento de sujeitos pedagógicos com melhores capacidades para analisar criticamente a realidade e transformá-la, o que implica melhores capacidades de pensar de forma independente, para dialogar, para investigar coletivamente, para organizar-se, para planificar, para avaliar, etc.

Não consigo vislumbrar essas práticas plenas e coletivas acontecendo em larga escala em nossas escolas públicas, por meio de ações efetivas e não como intenções isoladas promovidas por poucos educadores comprometidos com o ideal da educação para reflexão e para a mudança social.

Não me refiro a descrença na possibilidade de uma mudança social significativa gerada no chão da escola pública, não é isso. Considero, apenas, que para que realidades como essas sejam desenvolvidas como práticas democráticas de efetiva participação política no chão da escola – desde a escolha dos conteúdos a serem estudados pelos alunos, a promoção do protagonismo como meio de solucionar questões rotineiras das necessidades estruturais das escolas – muitos conceitos dos atores pedagógicos precisam ser superados e modificados.

Já existem de forma isolada no país alguns modelos de escolas democráticas que apresentam esses fundamentos como parte de seu Projeto Pedagógico. São iniciativas muito interessantes de um efetivo exercício da cidadania, desde as pequenas escolhas, até o estabelecimento das relações, resolução de conflitos e a opção pelos conteúdos curriculares, como a participação efetiva dos alunos na gestão da escola.

Um ambiente educativo como esse é, sem dúvida alguma, um frutífero centro de formação de cidadãos. Resta-nos apresentar sobre outra possibilidade que emerge da concepção de educação cidadã, a visão que mais se aproxime das declarações dos sujeitos dessa pesquisa.

Tornando-se num espaço de registro *cívico* e *afetivo* – o primeiro com uma função socializante, o segundo com uma preocupação de contacto com problemáticas contemporâneas e do quotidiano – a cidadania tem vindo a tornar-se numa área adiada que revela a existência de uma preocupação, que sempre se tem relacionado com a dimensão moral da educação. Como a escola se confronta cada vez mais com problemas não exclusivamente pedagógicos, como se pertencessem a responsabilidade pela resolução dos problemas que existem no seio da sociedade, a cidadania assume o acto da desculpabilização, sabendo-se que as reformas curriculares em nada contribuem para a mudança significativa, não só os modos de organizar o conhecimento, mas também da reconstrução do percurso escolar o aluno em termos de uma aprendizagem crítica..(PACHECO, 2005, p. 155).

A outra concepção que surge nos registros dos sujeitos para a função da escola, é a que coloca como responsável pela sistematização do conhecimento. Essas ocorrências são as mais evidentes e frequentes e estão aliadas ao discurso da aplicabilidade desses saberes escolares na vida social e cultural dos alunos.

Goodson (1999) reflete sobre essa necessidade que emerge de um contexto político e social e passa a impor à escola uma resposta a essa demanda por resultados práticos, por competências e habilidades que sejam funcionais para a vida social das crianças e jovens.

A década passada foi um momento conjuntural no qual os mercados livres triunfaram e as reformas educacionais ecoaram os esforços estratificantes e diferenciadores dos mercados globalizados. Este foi um tempo em que os mecanismos da eficiência global existiram conjuntamente com padrões de desigualdade social. As escolas se tornaram menos instrumentos de equalização e mais instrumentos de eficiência e diferenciação. Fazer escolas deste gênero, mais efetivas, tem uma conotação oximorônica³² para aqueles preocupados com o progresso das políticas sociais e com a justiça social e a equidade. (GOODSON, 1999, p. 112).

Comparando essa “ordem” por resultados que a escola tem que promover com o mito romano de *Jano* ou *Janus*, o deus das duas caras, pois transformando os conteúdos escolares em competências e habilidades que estejam de acordo com as necessidades sociais e culturais impostas pelas condições políticas e econômicas, cria duas realidades: o sucesso para aqueles que atingem essas competências e

³²A palavra *oximoro* vem do idioma Grego, *oxymoron*, “engenhosa aliança de palavras contraditórias”, conectada à *oxymoros*, “[...] que sob aspecto simples encerra sentido profundo, espirituoso, com aparência de ninharia” (REALIDADE..., 2013).

habilidades previstas; e o fracasso social que gera circunstâncias propícias à criminalidade para aqueles que não as atingem.

Os resultados evidentes do direcionamento têm sido a “cara de Janus”: mais crianças estão atingindo melhores resultados ao final do processo educacional. Por outro lado, o crescente direcionamento para a padronização é evidente, gerando crescente insatisfação, já que as estruturas de avaliação estão padronizadas. Os estudantes que não obtêm sucesso em um regime padronizado estão cada vez mais visivelmente estigmatizados e marginalizados. Dessa forma, a classe mais baixa está formando um exército de pessoas que estão elevando a taxa de criminalidade no país. (GOODSON, 1999, p. 113).

Essa mudança de padrões políticos econômicos e conseqüentemente nos currículos escolares que passam a privilegiar o ensino por competências, e que são impostas por essa nova ordem social que valoriza o desempenho e os resultados, potencializa a força do currículo oculto nas escolas, pois mesmo que não se tenha consciência plena dessa interferência na vida das crianças quando as avaliamos por suas competências e habilidades, ou seja, seus saberes úteis para a prática social, as ações pedagógicas contribuem para erguer e fortalecer essa ideologia.

O motivo para iniciar esta polêmica é que o produto resultante da educação e do processo de aprendizagem é afetado pelas mudanças decorrentes da economia global. À medida que o trabalho da educação é reposicionado dentro da nova ordem global, o papel dos agentes de mudança também é reposicionado. Neste tipo de situação, mesmo que as pessoas continuem a trabalhar da maneira que trabalhavam anteriormente, é possível que os efeitos e a própria relevância do seu trabalho seja redirecionados, invertidos, o até substancialmente transformados. (GOODSON, 1999, p. 113).

O império de um currículo focado no estudo das disciplinas é a maior prova da intenção de impor uma visão do homem fragmentado, supervalorizando apenas algumas áreas, como a área cognitiva. Esse valor simbólico de um currículo focado no sucesso, significando a luta de crianças e adolescentes por um lugar na sociedade por meio de uma profissão reconhecidamente relevante dentro dos padrões estabelecidos, fortalece a ideia do fracasso da escola pública, pois não consegue os resultados esperados pela sociedade (GOODSON, 1999).

O autor ainda sugere que esse imperialismo embarreira iniciativas que propõe um currículo sob uma visão mais holística, que acolhe o Homem em sua integralidade: “Entretanto, [...] não é um projeto neutro, burocrático e racional/educacional; é um perfeito projeto para a conservação e estabilidade, e se

firma de forma a efetivamente frustrar outras iniciativas de reforma mais holística.” (GOODSON, 1999, p. 117).

Apresentando seus estudos sobre as Teorias do Currículo, Silva (2000) escrevendo sobre as ideias da educação como *capital cultural*, na visão dos sociólogos Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, esclarece sobre os efeitos desse domínio simbólico dos conhecimentos estabelecidos pelo currículo escolar nas vidas das crianças e jovens das escolas públicas.

Silva (2000) descreve que sob a visão desses dois sociólogos as crianças das classes populares não teriam *chance* frente às crianças das classes dominantes por não partilharem dos mesmos códigos culturais que essas, uma vez que o padrão de cultura difundido nas escolas foi estabelecido pela própria classe dominante, como sendo *a cultura*, e inferiorizando ou negando as demais formas de cultura, como a cultura popular, a cultura comunitária. Eis o embate de saberes descrito na seção anterior.

Por não compreenderem esse código cultural que não faz parte de suas realidades sociais, mas faz parte das realidades dos filhos das classes dominantes pois convivem com eles em suas famílias e ambientes sociais, as crianças e jovens filhos dos trabalhadores desistem de estudar, abandonam as escolas, pois não conseguem ser significado nos saberes transmitidos pela escola. Enquanto as outras crianças e jovens filhos são bem sucedidos e ascendem socialmente cada vez mais, os demais são excluídos, “[...] garantindo o processo de reprodução social.” (SILVA, 2000, p. 33).

Segundo o conceito de *pedagogia racional* proposto por Bourdieu e Passeron (SILVA, 2000), o que se espera

[...] é que as crianças das classes dominadas tenham uma educação que lhes possibilite ter – na escola – a mesma imersão duradoura na cultura dominante que faz parte – na família – da experiência das crianças das classes dominantes. [...] a sua proposta consiste em advogar uma pedagogia e um currículo que reproduzam, na escola, para as crianças das classes dominadas, aquelas condições que apenas as crianças das classes dominantes têm na família. (SILVA, 2000, p. 34).

Henry Giroux, segundo Silva (2000), classifica as ideias de Bourdieu e Passeron como deterministas, mas sem excluir o peso que as o valor cultural tem sobre a educação. Giroux sugere a possibilidade de *uma mediação*, que de acordo com a *pedagogia da possibilidade*: “[...] existem mediações e ações no nível da

escola e do currículo que podem trabalhar contra os desígnios do poder e do controlo. [...] Deve haver um lugar para a oposição e a resistência, para a rebelião e a subversão.” (SILVA, 2000, p. 54).

Influenciado pelos ideais de Paulo Freire, “Giroux compreende o currículo fundamentalmente através dos conceitos de emancipação e libertação.” (SILVA, 2000, p. 55). E propõe os conceitos de emancipação e libertação a partir dos seguintes princípios: de *esfera pública*, que coloca a escola e o currículo como “[...] locais onde os estudantes possam exercer as habilidades democráticas da discursão e da participação, de questionamento dos pressupostos do senso comum da vida social”; do professor como *intelectual transformador*; e do princípio de voz, que concede aos estudantes um papel ativo, e “[...] aponta para a necessidade de construção de um espaço onde os anseios, os desejos e os pensamentos dos estudantes possam ser ouvidos e atentamente considerados.” (SILVA, 2000, p. 55).

Ao mesmo tempo em que reconheço *salpicos* dos princípios de Bourdieu e Passeron, na proposta do PME em proporcionar a ampliação da visão dos alunos pela inserção dos macrocampos³³ como oportunidades de diminuir a distância do acesso à cultura dominante, reflito sobre a disputa dentro do campo curricular entre as disciplinas e os saberes populares, esses renegados a um contraturno, como se um existisse contra o outro e precisassem medir forças para ver quem prevalece no espaço escolar.

Cavaliere (2007) tece uma crítica dura ao PME quando pergunta: “Mais tempo para qual escola?”.

Do ponto de vista pedagógico, o que significa a ampliação do tempo de escola? No aspecto estrito da instrução escolar, não parece lógico que, com as novas tecnologias da informação, seja preciso mais tempo de escola para as funções relacionadas ao ensino e à aprendizagem. Portanto, a ampliação do tempo de escola somente se justifica na perspectiva de propiciar mudanças no caráter da experiência escolar, ou melhor, na perspectiva de aprofundar e dar maior consequência a determinados traços da vida escolar. Toda e qualquer escola sempre atua, ou pretende atuar, para além da instrução escolar. Um grau de responsabilidade socializadora, principalmente para as crianças pequenas, é inerente à vida escolar. Na tradição brasileira, esse papel sempre foi coadjuvante à ação familiar. Nossa escola pública, quase sempre precária, nunca teve condições de assumir um papel socializador forte, como assumem, por exemplo, as

³³Resolução/CD/FNDE nº 34, de 6 de setembro de 2013: § 4º As atividades das escolas urbanas que já participavam do Programa Mais Educação em ano(s) anterior(es) a 2013 estarão distribuídas nos macrocampos Acompanhamento Pedagógico (obrigatório); Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica; Cultura, Artes e Educação Patrimonial; Educação Ambiental e Sociedade Sustentável; Esporte e Lazer; Educação em Direitos Humanos; e Promoção da Saúde (BRASIL, 2013).

escolas da elite, onde a homogeneidade ideológica e a clareza de objetivos entre família, aluno e escola tornam a tarefa bem mais fácil. No caso da escola pública, vive-se uma grande confusão em relação à sua própria identidade. Essas escolas ressentem-se de terem que fazer muito mais do que o ensino dos conteúdos escolares, sem terem recursos para tal. São, em geral, escolas aligeiradas e empobrecidas em suas atividades. (CAVALIERE, 2007, p. 1021-1022).

Essas duas funções, a transmissão do conhecimento e a aplicabilidade desse conhecimento na vida social, suscitam questões debatidas pelas Teorias Curriculares que compreendem variáveis visões e dão margem a diferentes conjecturas conforme as ideologias de cada teórico ou linha de pensamento.

Outras ideologias partidárias e políticas dos governos se inserem nas propostas de políticas educativas para as escolas públicas ao longo de anos de história social, que aparecem como salvadoras das péssimas condições sociais em que as crianças populares vivem, mas que, sinceramente, não sei por que não funcionam se são tão bem intencionadas. Esses discursos que fundamentam as Teorias Curriculares e as teorias sociais mais parecem um ciclo que se repete, como prega a crítica social na visão dialética marxista.

Como mencionei em outros trechos desse trabalho, não tenho a intenção de parecer alienada diante das obviedades sociais e políticas das guerras travadas por milênios de disputas por poder. Eu sei que elas existem, conheço parte das forças que as alimentam, até eu mesma as alimento quando consumo desnecessariamente produtos gerados pelo capitalismo. Não me sinto em condição de apresentar uma posição a favor ou contra de qualquer uma delas, pois compreendo seus pontos de vista, e concordo em parte com as lógicas que nelas operam, mas não sei me posicionar a favor ou contra de nenhuma delas. Admiro quem já encontrou seu caminho ideológico dentro dessas perspectivas, mas se porque não pertença a nenhuma delas posso ser considerada alienada, eis a minha ideologia.

Não recebemos nenhuma receita pronta de como deveríamos construir a visão pedagógica da EMEIF Herbert de Souza quando assumimos a direção. Os parâmetros educacionais, os documentos e as diretrizes dos regentes das políticas educacionais nos impuseram alguns caminhos, que nem sempre seguimos, outras vezes seguíamos de bom grado, outras éramos obrigadas a segui-los. Nem por isso nos tornamos menos escola em nosso valor pedagógico de educar.

Quem serão os nossos estudantes no futuro? Não sei, espero que homens e mulheres de bem, pois foi o que tentamos ensiná-los a ser. Que profissão irão seguir? Também não sei, espero que seja aquela que ajudamos a construir a partir de seus sonhos de criança, de que poderiam ser o que quisessem, se lutassem, se dedicassem esforços e muito estudo para isso. Eles terão famílias ou morarão sozinhos, que valores utilizarão para educar seus filhos, se os tiverem? Nem imagino, mas espero que se lembrem dos momentos alegres, do amor e do carinho que receberam nos dias que estiveram sob os nossos cuidados. Só tenho uma palavra para que resumiria o que realmente tenho dentro do meu coração de educadora: esperança. Esperança que os exemplos, os aprendizados, as palavras boas e úteis que foram lançadas virem sementes (que as ruins que sejam esquecidas, assim espero), que tenham caído em boa terra e que frutifiquem.

É por isso que acredito na Educação Integral do Homem, é por isso que acredito nas declarações expostas nos questionários dessa pesquisa, quando alguns dos atores pedagógicos respondem à questão “O que cabe à escola ensinar?”: “[...] possibilitando o desenvolvimento integral do educando ajudando-o a construir sua história.” (P04); “Levando em consideração seus sonhos, seus anseios, escutando o que querem e direcionando seu potencial para suas realizações pessoais.” (M01); “Tudo de bom e melhor educar, conviver, respeitar e etc.” (M03).

Eles viveram isso junto comigo e tentaram fazer a EMEIF Herbert de Souza essa experiência de Educar Integralmente.

Ainda há muito a caminhar até uma possível consolidação da Educação Integral ou simplesmente a ampliação da jornada escolar como uma política pública educacional.

A cidade de Fortaleza já deu seus primeiros passos nessa caminhada. Em 2014, será ampliado o número de escolas atendidas pelo PME em uma reestruturação através de parcerias estabelecidas com faculdades particulares e a UFC.

Também foi assinado no dia 21 de novembro de 2013, o Decreto que cria as escolas em tempo integral de Fortaleza. Em 2014, serão adaptadas seis escolas de Ensino Fundamental, uma para cada Distrito Educacional, que acolherão em média 400 alunos de 6º ao 9º ano. Em 2014, espera-se a construção de 29 unidades escolares, padronizadas pelo MEC, com recursos capitados do Governo Federal, do

Estado e da Prefeitura. Planeja-se, até o final de 2015, atender cerca de 17.000 crianças e adolescentes em escolas em tempo integral.

As escolas em tempo integral de Fortaleza seguirão um modelo semelhante ao das escolas profissionais do Estado do Ceará, mas sem a prerrogativa da capacitação técnica. Elas terão como referencial as experiências de outras escolas de Ensino Fundamental implantadas no Rio de Janeiro, em São Paulo, em Goiás e em Recife, sob a orientação do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE)³⁴ e em parceria com o Instituto Natura³⁵, que trará o suporte pedagógico com inovações na área das tecnologias educacionais.

Gerencialmente, essas escolas funcionarão sobre os princípios da Tecnologia de Gestão Educacional (TGE), que está fundamentada no gerenciamento de plano de ação a escola e dos programas de ação para cada um dos atores pedagógicos. Esse princípio de gestão tem a avaliação como regulador principal de todo processo gerencial e pedagógico.

Como princípios pedagógicos, elas estarão fundamentadas nos Quatro Pilares da Educação (DELORS, 1998; UNESCO 1998), em ações que estimulem o Protagonismo Juvenil e principalmente, a formação e continuidade do Projeto de Vida do aluno.

Essa nova perspectiva de educação anuncia um futuro diferente para Fortaleza, e isso me motiva, a quem sabe daqui a alguns anos, torna-lo alvo de estudo, entendendo-o como outra possibilidade de Educação Integral.

³⁴Mais informações em: <http://www.icebrasil.org.br/wordpress/>.

³⁵Mais informações em: <http://www.institutonatura.org.br/>.

6 EU JÁ SONHEI! ENSINA-ME A DANÇAR?

É inútil todo o saber aprendido.
 Você terá de navegar dispondo
 de uma coisa apenas: os seus sonhos.
 Os sonhos são os mapas dos
 navegantes que procuram novos mundos.
 Na busca dos seus sonhos você terá de construir
 um novo saber, que eu mesmo não sei...
 E os seus pensamentos terão de ser outros,
 diferentes daqueles que você agora tem.
 O seu saber é um pássaro engaiolado,
 Que pula de poleiro a poleiro,
 e que você leva para onde quer.
 Mas dos sonhos saem pássaros selvagens,
 que nenhuma educação pode domesticar.
 [...]
 Agora o que desejo é que você aprenda a dançar.
 Lição de Zaratustra,
 que dizia que para se aprender a pensar
 é preciso primeiro aprender a dançar.
 Quem dança com as ideias
 descobre que pensar é alegria.
 Se pensar lhe dá tristeza É
 porque você só sabe marchar,
 como soldados em ordem unida.
 Saltar sobre o vazio, pular de pico em pico.
 Não ter medo da queda.
 Foi assim que se construiu a ciência:
 Não pela prudência dos que marcham,
 mas pela ousadia dos que sonham.
 Todo conhecimento começa com o sonho.
 O conhecimento nada mais é
 que a aventura pelo mar desconhecido,
 em busca da terra sonhada.
 Mas sonhar é coisa que não se ensina.
 Brota das profundezas do corpo,
 como a água brota das profundezas da terra.
 Como Mestre, só posso então lhe dizer uma coisa:
 “Conte-me os seus sonhos, para que sonhemos juntos!”
 (ALVES, 1994 p. 74-77).

Toc, Toc, toc... Quem bate? Sou eu, tentando sair de mim para descobrir o que mais há para conhecer.

Esse não é o fim, mas uma nova porta que se abre para outro sonho, por isso não tenho a intenção de “concluir”, mas de recomeçar a partir do que aprendi. É sobre isso que vou compartilhar nessas últimas páginas.

6.1 “*Se chorei ou se sorri, o importante é que emoções eu vivi ...*”

Sei que todo mundo é fã de Roberto Carlos, até mesmo aquele que é enrustido e não quer admitir, mas tenho certeza que acaba cantarolando pelo menos o trecho de uma canção.

Esse trecho da música *Emoções* resume um pouco como me sinto ao chegar até aqui. Sei que parece meio *clichê*, mas não quero usar de artifícios mais literatos nesse momento. Prefiro ficar com o *clichê*, que reflete bem o que todo mundo tem dentro de si: emoções.

Durante a escrita desse texto revivi momentos maravilhosos da minha vida, pois caminhei de volta para descobrir como me tornei quem hoje eu sou. Sim, esse trabalho não foi somente uma pesquisa acadêmica, foi uma descoberta do mundo, do meu mundo, do mundo em mim, de mim.

As pessoas que me conhecem bem não entendem esse meu excesso de sensibilidade, esse meu exagero de sentimentos e sempre pedem que eu seja mais racional, que eu busque o equilíbrio entre o pensar e o sentir.

Para não entediar esses insistentes amigos que teimam em mudar a minha emotiva natureza, resolvi apropriar-me e resguardar-me mais uma vez sob a proteção de outro escritor, embora pareça covarde na minha parte, prefiro deixar a responsabilidade sob os ombros daqueles cujas palavras e argumentos já são mais aceitáveis do que os meus. No texto acima, Rubem Alves, me ampara quando reconheço em suas palavras todo o processo que culminou com a finalização desse trabalho, pois, segundo ele: eu já aprendi a sonhar, só me resta agora aprender a dançar, e, só depois, a pensar.

Os relatos dos sujeitos da EMEIF Herbert de Souza tornaram-se para mim os primeiros acordes de uma música que fez balançar meus pés nos primeiros passos dessa dança que é a Educação Integral. Até bem pouco tempo, somente existia a coreografia feita pelas impressões de um sonho que vivi. Mas ao ouvir outros sons, vindos das vozes dos sujeitos, das melodias dos teóricos, dos instrumentos da política e dos conflitos sociais, passei a entender que, em meio aos passos de uma dança, existem os descompassos.

Ao analisar a implantação e implementação do PME na EMEIF Herbert de Souza, a partir dos conceitos de tempo, de espaço e de currículo escolares, por meio da descrição dos fatos que envolveram o processo na escola em questão, e da compreensão deste na visão dos atores pedagógicos, remeto a um trecho de um texto já citado nessa dissertação (p.130) quando esse afirma que “não é preciso que

as coisas continuem a ser do jeito como sempre foram”. Sim, concluo que é possível fazer o que todos fazem, mas de uma maneira diferente.

Ampliar os conceitos de tempo escolar (*tempo na escola, tempo curricular, tempo de escola*) somando-se a esses a compreensão de *Kairós* (tempo oportuno) e de *Cronus* (tempo devorador) contribuíram para o entendimento dos processos na escola presentes nos estudos de Arroyo (2011, 2012), de Parente (2006) e de Machado (2012), intercalando com a compreensão dos atores pedagógicos; perceber nos discursos dos participantes da implantação do PME na EMEIF Herbert de Souza, a distinção dos conceitos de espaço a partir do reconhecimento da escola como território que trás em si a identidade do lugar de aprender, dialogando assim com os estudos de Barguil (2000, 2006), Cavaliere (2007, 2010), Gabriel e Cavaliere (2012), de Freire (1996) e de Arroyo (2011); e enfim, a expansão do conceito de currículo nesse grande macro que compreende esse todo pedagógico que circunda os processos educativos sendo construído e recebendo a influência direta do tempo e do espaço, sendo esses três um só em suas múltiplas facetas, foi possível por meio dos reconhecimento das falas dos atores pedagógicos quando analisadas sob os pontos de vista dos textos de Barguil (2006), Arroyo (2011), Pacheco (2005), Shugurensky (1999), Goodson (1999), dentre outros citados ao longo desse texto.

Todas essas vozes serviram de harmonia para cadenciar meus passos ao longo da avaliação dos documentos oficiais, dos registros e das memórias da implantação do PME na EMEIF Herbert de Souza. Embora essa harmonia foi quebrada quando nos vimos diante dos descompassos gerados pela ausência de uma boa regência dos governos e de suas políticas educacionais ao longo dos estudos da história da educação do país.

Esses descompassos que mais pareceram *pout-pourris* de tão fragmentados e descontínuos, também foram percebidos ao analisarmos as condições propostas pela política indutora do PME.

Foi constatado ao longo do estudo descrito nesse texto que em se tratando de políticas públicas, não foi possível ainda ouvir a canção inteira, ou seja, uma ação na íntegra que trouxesse resultados mais concretos e duradouros para a nação, pois quando estávamos nos empolgando, já começava outra ideia que desfez ou interrompeu do que foi começado. Em uma festa, isso até pode funcionar,

mas na Educação finda por gerar descompassos sociais que frustram as esperanças de qualquer cidadão, por melhor que seja este seja como folião.

Novas esperanças estão depositadas sobre o momento que a Educação Brasileira anuncia, quando se propõe essa volta a um passado rememorado e reconstruído, em que são renovados os vislumbres dos sonhos da Escola Nova por uma nova escola, pela disseminação de políticas de Educação Integral em tempo integral em todo o país.

Prefeituras e Estados tem investidos esforços e recursos em ampliar as suas redes de ensino na perspectiva da jornada escolar. Bilhões de reais têm sido direcionados a construções de *escolas de tempo integral* como são chamadas, sob a regência de diversas propostas pedagógicas: umas profissionais para o Ensino Médio, outras de viés tecnológico para o Ensino Fundamental, outras voltadas para a formação de atletas, outras que se propõe a reconstruir os sonhos perdidos dessa juventude tão perdida.

São propostas cheias de intenções. Não sei se são boas as intenções que as movem (isso depende da perspectiva), mas acredito que tem a intenção de oferecer melhores condições de Educação para as crianças do nosso país.

Os documentos, as leis e os decretos têm o poder de ampliar o tempo de permanência de nossas crianças e jovens nas escolas, mas, infelizmente, não são suficientes para ampliar as concepções de Educação no pensamento e na emoção de tantos que persistem em fincar suas raízes em fragmentos de um modelo positivista. Não é possível fazer com que a Educação seja vista de numa perspectiva integral, se quem está fazendo essa Educação não estiver sensível para enxergar isso.

Quais são as garantias de que as políticas de Educação Integral não irão terminar como as demais experiências do passado? Com prédios monumentais que servem de referência histórica de uma tentativa falida? Não sei, não posso dar nenhuma garantia sobre isso. Afinal de contas, os governos aqui no Brasil só duram quatro anos, no máximo oito quando são reeleitos. Quem sabe quantas vezes uma ideia pode ser reeleita e ficar no poder? Depende das cabeças que estão regendo esse grande *concerto*, ou será *conserto*? Algumas ideias só tem a intenção de consertar os descompassos desse grande concerto político. O Plano Nacional da Educação (PNE) talvez ajude com isso, mas só saberemos quanto tempo essas

ideias irão durar, enquanto a banda continuar a tocar os acordes que regerem as políticas de Educação Integral no país.

Não há uma proposta feita apenas de compassos. Mais uma vez destaco que o PME demonstrou seus descompassos quando na tentativa de propagar ideias de Educação Integral quando não ofereceu estrutura física, material e humana suficiente para que suas atividades fossem desenvolvidas a contento: monitores com formação para ministrar as atividades, espaços adequados para a realização das atividades, investimentos na melhoria das estruturas dos prédios escolares, fortalecimento das parcerias intersetoriais. O governo pensou, mas escola sozinha que teve que reger o concerto.

Se o objetivo maior do PME era fomentar a necessidade de iniciativas locais de ampliação da jornada escolar, nesse sentido ele conseguiu. Pois a fome de *mais educação* foi gerada nos corações de muitas crianças e educadores que tiveram suas vidas contagiadas pelas sementes desse projeto.

O processo de ampliação da jornada escolar está aos poucos tomando formas diferenciadas pelo território brasileiro, mas não tenho a mesma convicção se os princípios de uma Educação Integral estão indo no mesmo passo.

Construir escolas, equipar prédios, deixar os estudantes mais tempo na escola não são iniciativas suficientes para a mudança de concepções.

E quais seriam? Você pode perguntar. Não tenho uma resposta pronta, mas nesse momento, pois como disse, essa é outra porta que se abre a partir dessa que se deixa entreaberta. Mas sugiro o mesmo que Rubem Alves, quando citou Zaratustra: dançar primeiro e só depois pensar.

E, assim, continuo essa dança, embalada pelos passos e os descompassos da melodia da Educação Integral. Quem sabe se os próximos passos me guiarão nessa direção... enquanto isso, me concede a próxima dança?

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Pedro Barbas. A escola da ponte: bem-me-quer, mal-me-quer. *In*: ALVES, Rubem. **A Escola com sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas: Papyrus, 2001. p. 96.
- ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. 3. ed. São Paulo: Ars Poética, 1994.
- ALVES, Rubem. **A escola com sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas: Papyrus, 2001.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. *In*: MOLL, Jaqueline *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.
- AZEVEDO, Fernando de *et al.* Manifesto dos pioneiros da educação Nova. *In*: _____. **Coleção educadores MEC manifestos dos pioneiros da educação nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Massangana, 2010.
- BARGUIL, Paulo Meireles. **O homem e a conquista dos espaços**: o que os estudantes e os professores fazem, sentem e aprendem na escola. Fortaleza: LCR, 2006.
- BARGUIL, Paulo Meireles. Olhos de espelho. *In*: BARGUIL, Paulo Meireles. **Há sempre algo novo!**: algumas considerações filosóficas e psicológicas sobre a avaliação educacional. Fortaleza: ABC. Fortaleza, 2000. p. 69-116.
- BASTOS, Maria Alice Junqueira. A escola-parque: ou o sonho de uma educação completa (em edifícios modernos). **Revista AU**, n. 178, jan. 2009. Disponível em: <<http://au.pini.com.br/arquitetura-urbanismo/178/a-escola-parque-ou-o-sonho-de-uma-educacao-completa-em-122877-1.aspx>>. Acesso em: 25 de maio 2013.
- BETTO, Frei. **A escola dos meus sonhos**. [S.l.], 2013. Disponível em: <<http://www.freibetto.org/index.php/artigos/44-a-escola-dos-meus-sonhos-frei-betto>>. Acesso em: 1 out. 2013.
- BÍBLIA. Português. **Bíblia sagrada**. São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.bibliaon.com/versiculo/lucas_5_33-42/->>. Acesso em: 20 out. 2013.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF, 2007a.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 26 out. 2013

BRASIL. **Decreto nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Saúde na Escola - PSE, e dá outras providências. Brasília, DF, 2007b.

BRASIL. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, DF, 2010a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>. Acesso em: 20 out. 2013.

BRASIL. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília, DF: 2009a.

BRASIL. Cedeca. **Estatuto da criança e do adolescente (ECA)**: ECA 20 anos. Edição Especial. Fortaleza: Maxigráfica, 2010b.

BRASIL. **Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 26 out. 2013.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 28 out. 2014

BRASIL. **Manual de educação integral para obtenção de apoio financeiro por meio do programa dinheiro direto na escola – PDDE, no exercício de 2008**. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério da educação. **Educação integral**: Dilma vê dois turnos na escola como fundamentais para um país desenvolvido. Brasília, DF, 29 jun. 2013b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18925>. Acesso em: 26 out. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **O PNE 2011-2020**: metas e estratégias. Brasília, DF, 2010c. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf>. Acesso em: 20 out. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede de saberes mais educação**: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Brasília, DF, 2013a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Territórios educativos para a educação integral**: a reinvenção pedagógica dos espaços da escola e da cidade. Brasília, DF, 2010d.

BRASIL. **O que é PDE Escola?** Brasília, DF, 2013c. Disponível em: <http://pdeescola.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=51&Itemid=2>. Acesso em: 1 out. 2013.

BRASIL. Portaria normativa interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. **DOU**, Brasília, DF, 26 abr. 2007c. Seção 1, p. 1.

BRASIL. **Resolução/CD/FNDE nº 34, de 6 de setembro de 2013**. Brasília, DF, 2013d. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/4877-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-34,-de-6-de-setembro-de-2013>>. Acesso em: 25 nov. 2013.

CAEIRO, Alberto. **O guardador de rebanhos**: poema VII. [S.], 2013. Disponível em: <<http://www.citador.pt/poemas/eu-sou-do-tamanho-do-que-vejo-alberto-caeirobr-heteronimo-de-fernando-pessoa>>. Acesso em: 4 out. 2013.

CAEIRO, Alberto. **Poemas de Alberto Caeiro**. São Paulo, 1917. Disponível em: <<http://www.insite.com.br/art/pessoa/ficcoes/acaeiro/284.php>>. Acesso em: 1 out. 2013.

CAMURÇA, Kamile Lima de Freitas. **Mais educação é mais aprendizagem?: avaliação do Programa Mais Educação em Maracanaú, no Ceará**. 2013. 105 f. Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

CARTA das cidades educadoras (2004). *In*: CENPEC. **Cadernos Cenpec: educação, cultura e ação comunitária**. São Paulo, 2006. p. 156-161. (Educação e Cidade, n. 1).

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus estudantes em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

CAVALIERE, Ana Maria. **Questões sobre uma proposta nacional de gestão escolar local**. Goiânia, 2010. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/10.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 esp., p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Boletim de resultados da escola SPAECE – 2010**. Juiz de Fora: CAED, 2010. v. 3.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Taxas de movimento e rendimento do ensino fundamental por CREDE, Município, rede e localização - Ceará 2007**. Fortaleza, 2007. Disponível em: <http://www.seduc.ce.gov.br/images/estatistica/estatistica_2007/6_1movimento_rendimento_fundamental2007.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2013.

CEARÁ. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará. **Matrizes de referência**. Fortaleza, 2013a. Disponível em: <<http://www.spaece.caeduffj.net/o-programa/>>. Acesso em: 4 out. 2013.

CEARÁ. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará. **O programa**. Fortaleza, 2013b. Disponível em: <<http://www.spaece.caeduffj.net/o-programa/>>. Acesso em: 4 out. 2013.

CEARÁ. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará. **Resultados por escola**. Fortaleza, 2012.

CHAGAS, Marcos Antonio M das; SILVA, Rosemaria J. Vieira; SOUZA, Silvio Cláudio. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: contribuições para o debate atual. *In*: MOLL, Jaqueline *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 72-81.

COLÉGIO PIAMARTA. **Relação de cursos**. Fortaleza, 2012. Disponível em: <<http://www.piamartaaguanambi.org.br/bra/index.html>>. Acesso em: 12 maio 2012.

COMPASSION INTERNACIONAL E COMPASSION. **Quem somos**. São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.compassion.org.br/_me_missao.html>. Acesso em: 20 out. 2013.

DÉMODÉ. *In*: DICIONÁRIO informal. [S.l.], 2013. Disponível em: <<http://www.dicionarioinformal.com.br/d%C3%A9mod%C3%A9/>>. Acesso em: 1 maio 2013).

DEWEY, John. **Experiência e educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

DIAS, Ana Maria Iorio; TEIXEIRA, Flávia Regina de Góis (Org.). **Diretrizes curriculares para o ensino fundamental do sistema público municipal de ensino de Fortaleza**. Fortaleza: Secretaria Municipal de Educação, 2011.

ESTUDANTES do Município farão atividades na UFC. **O Povo**, Fortaleza, 27 ago. 2013. Disponível em: <<http://www.opovo.com.br/app/opovo/cotidiano/2013/08/27/noticiasjornalcotidiano,3118066/estudantes-do-municipio-farao-atividades-na-ufc.shtml>>. Acesso em: 27 ago. 2013.

FÉLIX, Maria Ivonete Ferreira. **O Programa Mais Educação no contexto de crise estrutural do capital**: um estudo à luz da centralidade ontológica do trabalho. 2012. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

FORTALEZA. Prefeitura Municipal. **Mapeamento das escolas municipais de Fortaleza**. Fortaleza, 2013. Disponível em <<http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br/mapeamentoescolar/#lat=-3.7794712794156995>>. Acesso em: 27 ago. 2013.

FREIRE, Paulo. **A escola**. [S.l.], 2013. Disponível em: <<http://www.umdoistres.com.br/escolas/joseaugustoribeiro/paginas/A%20Escola.htm>>. Acesso em: 1 out. 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

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

GABRIEL, Carmen Tereza; CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral e currículo integrado: quando dois conceitos se articulam em um programa. *In*: MOLL, Jaqueline *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p.277-293

GADOTTI, Moacir. A escola na cidade que educa. *In*: CENPEC. **Cadernos Cenpec: educação, cultura e ação comunitária**. São Paulo, 2006. p. 133- 139. (Educação e Cidade, n. 1).

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Tradução Eric Nepomuceno. 9. ed. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GARCIA, Maria Solange Colares. **Política de educação integral: avaliação do Programa Mais Educação no sistema público municipal de ensino de Fortaleza**. 2013. 144 f. Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOODSON, Ivor. A crise da mudança curricular: algumas advertências sobre iniciativas de reestruturação. *In*: SILVA, Luiz Heron da. **Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis: Vozes, 1999. p.109-125.

HADDAD, Fernando. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008.

HAMMOND, Linda Darling. Experiência e educação: implicações para o ensino e a educação atuais. *In*: DEWEY, John. **Experiência e educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 128-145.

HERÁCLITO. *In*: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. [S.l.], 2013. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Her%C3%A1clito>>. Acesso em: 21 nov. 2013.

INEP. **Censo escolar**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

INEP. **Estatísticas do Ideb**. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <<download.inep.gov.br-anos-iniciais-escolas-2011.xls>>. Acesso em: 4 out. 2013.

INEP. Índice de Desenvolvimento de educação Básica. **Escola Municipal Herbert de Sousa**: Ideb 2013. Brasília, DF, 2013a. Disponível em: <<http://www.portalideb.com.br/escola/66434-emeief-herbert-de-souza/ideb>>. Acesso em: 20 set. 2013

INEP. Índice de Desenvolvimento de Educação Básica. **Fortaleza**: Ideb 2013. Brasília, DF, 2013b. Disponível em: <<http://www.portalideb.com.br/cidade/4885-fortaleza/ideb?etapa=5&rede=municipal>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

LOBATO, Monteiro. **Depoimentos**. Salvador, 2013. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/index.html>>. Acesso em: 29 nov. 2013.

LORIERI, Marcos Antonio. John Dewey: pensamento reflexivo. **Revista História da Pedagogia**, São Paulo, n. 6, p. 44-53, 2010.

MACHADO, Alexsandro dos Santos. Ampliação de tempo escolar e aprendizagem significativas: os diversos tempos da educação integral. *In*: MOLL, Jaqueline *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 277-293.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão política. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MICHEL, Fernando; HARB, Francine; HIDALGO, Maria da Paz Loyaza. The concept of time in the perception of children and adolescents. **Trends Psychiatry Psychother**, Porto Alegre, v, 34, n .1, p. 38-41, 2012.

MOLL, Jaqueline *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PACHECO, José. **Carta para Darcy**. São Tomé de Negreiros, 2013. Disponível em: <<http://portal.aprendiz.uol.com.br/2013/08/19/carta-para-darcy/>>. Acesso em: 20 out. 2013.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. **A construção de tempos escolares**: possibilidades e alternativas plurais. 2006. 173f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

PESSOA, Fernando. **Cancioneiro**. Lisboa, 1933. Disponível em: <<http://www.insite.com.br/art/pessoa/cancioneiro/167.php>>. Acesso em: 3 out. 2013.

PESSOA, Fernando. **Cancioneiro**. Livro do desassossego. São Paulo: Brasiliense, 1989.

PESSOA, Fernando. **O rio da posse**. Lisboa, 1935. Disponível em: <<http://www.citador.pt/textos/toda-a-aproximacao-e-um-conflito-fernando-pessoa>>. Acesso em: 10 out. 2013.

PESSOA, Fernando. **Poesias Inéditas (1919-1930)**. Lisboa: Ática, 1956. Disponível em: <http://www.avozdapoesia.com.br/obras_ler.php?obra_id=12260&poeta_id=243>. Acesso em: 3 out. 2013.

PETITAT, André. **Produção da escola/produção da sociedade**: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Tradução Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

RABELO, Marta Klumb Oliveira. Educação integral como pública: a sensível arte de (re)significar tempos e espaços. *In*: MOLL, Jaqueline *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso 2012. p. 118-127.

REALIDADE oximorônica. *In*: ENCICLOPÉDIA da conscienciologia. [S.l.], 2013. p. 6010. Disponível em: <<http://67.223.248.71/tertulua/Verbetes/Realidade%20Oximor%C3%B4nica>>. Acesso em: 25 nov. 2013.

REDUÇÃO de matriculas não significa estudantes fora da escola. **O Povo**, Fortaleza, 25 set. 2013. Disponível em: <<http://www.opovo.com.br/app/opovo/cotidiano/2013/09/25/noticiasjornalcotidiano,3135633/reducao-de-matriculas-nao-significa-estudantes-fora-da-escola.shtml>>. Acesso em: 25 set. 2013.

RIBEIRO, Elisa. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência**, Araxá, v. 4, p. 129-148, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2010. (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. rev. Campina: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea).

SHUGURENSKY, Daniel. Globalização, democracia participativa e educação cidadã: o cruzamento da pedagogia e da política pública. *In*: SILVA, Luiz Heron da. **Século XXI**: qual conhecimento? Qual currículo? Petrópolis: Vozes, 1999. p.180-193.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teorias do currículo**: uma introdução crítica. Porto: Porto Editora, 2000.

SOUZA, Danilo de Melo. A experiência em Palmas (TO). *In*: MOLL, Jaqueline *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 359-367.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959.

TEIXEIRA, Anísio. Por uma educação comum do povo brasileiro. **Diário de Minas**, Belo Horizonte, 27 ago.1958. Disponível em: <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/comum.html>>. Acesso em: 29. nov. 2013

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jontiem, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2013

UNESCO. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

UNICEF. **Bairro-escola**: passo a passo. Brasília, DF: MEC, 2008.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Mapa da criminalidade e da violência em Fortaleza**: perfil da SER V. Fortaleza, 2011. Disponível em: <http://www.uece.br/labvida/dmdocuments/regional_V.pdf>. Acesso em: 30 set. 2013.

WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio. (Org.). **John Dewey**. Recife: Massangana, 2010.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Data: ____/____/____

1. Nome: _____
2. Segmento Escolar: Gestão () Coordenação () Professor ()
3. Tempo de lotação na escola: _____

4. Categoria 01

- 4.1. O que é o Tempo Escolar?

- 4.2. O tempo que os estudantes permanecem na escola é suficiente? Justifique.

- 4.3. Em sua opinião, o Programa Mais Educação trouxe mudanças para o tempo escolar na Escola Herbert de Souza? Se a sua resposta for afirmativa, liste as principais mudanças.

() Não () Sim

5. Categoria 02

5.1. O que é o Espaço Escolar?

5.2. Você acha que o aprender e o ensinar podem acontecer em outros lugares que não na escola? Justifique.

5.3. Em sua opinião, o Programa Mais Educação trouxe mudanças para o espaço escolar na Escola Herbert de Souza? Se a sua resposta for afirmativa, liste as principais mudanças.

() Não () Sim

6. Categoria 03

6.1. Em sua opinião, o que cabe à escola ensinar?

6.2. O que é currículo escolar?

6.3. Em sua opinião, o Programa Mais Educação trouxe mudanças para o currículo escolar na Escola Herbert de Souza? Se a sua resposta for afirmativa, liste as principais mudanças.

() Não () Sim

APÊNDICE B – QUADRO RESUMO - PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA

QUADRO RESUMO DO PERFIL DOS MONITORES									
	Coordenador - 02			Professor - 04			Monitor - 05		
Sexo	M - 00		F - 02	M - 01		F - 03	M - 02		F - 03
Faixa Etária	20-30	30-40	+ 40	20-30	30-40	+ 40	20-30	30-40	+ 40
	00	00	02	00	02	02	04	01	00
Formação	Médio	Grad.	Espec.	Médio	Grad.	Espec.	Médio	Univ.	
	00	00	02	00	01	03	02	03	
Tempo na Escola	- 10 anos		+10 anos	- 10 anos		+10 anos	01-02 anos		+02 anos
	00		02	01		03	03		02
Tempo de Docência	- 10 anos		+10 anos	- 10 anos		+10 anos	---		
	00		02	01		03			
Oficina	--			--			Música - 01 Letramento - 01 Teatro - 01 Horta - 01 Karatê - 01		

APÊNDICE C – PERFIL DETALHADO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

SUJEITO	PERFIL
Coordenador 01 Código: C01	<ul style="list-style-type: none"> • Sexo: feminino • Idade: 50 anos • Formação: Pedagogo /Especialista • Tempo de docência: 15 anos • Tempo de Lotação na escola: 11 anos
Coordenador 02 Código: C02	<ul style="list-style-type: none"> • Sexo: feminino • Idade: 47 anos • Formação: Pedagogo /Especialista • Tempo de docência: 12 anos • Tempo de Lotação na escola: 11 anos
Professor 01 Código: P01	<ul style="list-style-type: none"> • Sexo: feminino • Idade: 37 anos • Formação: Pedagogo/Especialista • Tempo de docência: 20 anos • Tempo de Lotação na escola: 11 anos
Professor 02 Código: P02	<ul style="list-style-type: none"> • Sexo: masculino • Idade: 43 anos • Formação: Pedagogo • Tempo de docência: 19 anos • Tempo de Lotação na escola: 09 anos
Professor 03 Código: P03	<ul style="list-style-type: none"> • Sexo: feminino • Idade: 39 anos • Formação: Pedagogo/Especialista • Tempo de docência: 17 anos • Tempo de Lotação na escola: 12 anos
Professor 04 Código: P04	<ul style="list-style-type: none"> • Sexo: feminino • Idade: 46 anos • Formação: Pedagogo/Especialista • Tempo de docência: 09 anos • Tempo de Lotação na escola: 08 anos
Monitor 01 Código: M01	<ul style="list-style-type: none"> • Sexo: feminino • Idade: 26 anos • Formação: Universitária - Pedagogia • Tempo de Lotação na escola: 03 anos
Monitor 02 Código: M02	<ul style="list-style-type: none"> • Sexo: masculino • Idade: 23 anos • Formação: Universitário - Música • Tempo de Lotação na escola: 02 anos
Monitor 03 Código: M3	<ul style="list-style-type: none"> • Sexo: masculino • Idade: 39 anos • Formação: Nível Médio • Tempo de Lotação na escola: 05 anos
Monitor 04 Código: M04	<ul style="list-style-type: none"> • Sexo: feminino • Idade: 25 anos • Formação: Nível Médio • Tempo de Lotação na escola: 02 anos
Monitor 05 Código: M05	<ul style="list-style-type: none"> • Sexo: feminino • Idade: 28 anos • Formação: Universitária - Pedagogia • Tempo de Lotação na escola: 01 ano

APÊNDICE D – TABULAÇÃO DOS DADOS – QUADRO SÍNTESE

TABULAÇÃO DOS DADOS – QUADRO SÍNTESE

4.1 O que é o tempo escolar?

SUJEITO	RESPOSTA
C01	É o tempo que o aluno vive, ou passa numa instituição educativa, ou seja, é o tempo que ele passa na escola. Contudo a definição e a distribuição desse tempo deve sempre ter em conta o aluno, as suas capacidades e limitações, o seu ritmo de trabalho, de concentração, seus interesses e necessidades.
C02	Entendo que é o tempo que o aluno fica na escola, ou seja, é o tempo que ele passa na escola, desde que nela entra até que dela sai.
P01	É o tempo em que o professor se dedica na execução das aulas, planejamento, avaliações, etc, para o melhor desempenho da aprendizagem do aluno. É todo tempo gasto em prol da aprendizagem do aluno.
P02	É o tempo que ele passa na escola, desde que nela entra até que dela sai.
P03	Tempo escolar pode ser definido como o tempo que o aluno permanece na escola, desde a sua entrada até a saída. Esse tempo pode ser compreendido com um dia de aula, um ano letivo, o período de um curso acadêmico ou profissionalizante. Tempo escolar é o período que o aluno destina à sua educação formal numa instituição escolar.
P04	É o tempo que o estudante permanece na escola desde a chegada até a saída.
M01	É o espaço de tempo que é disponibilizado para o aluno aprender conteúdos escolares.
M02	Acredito que tempo escolar são momentos, nos quais as crianças estão desenvolvendo algumas atividades ligadas à instituição de ensino. O programa Mais educação vem objetivando esse fortalecimento da carga horária das crianças dentro da escola.
M03	É o tempo que você tem para aprender muita coisa boa.
M04	Tempo escolar, e responsável por todo o curricular de uma instituição de ensino.
M05	É o período que alunos e professores permanecem na escola para o desenvolvimento de atividades sejam elas: pedagógicas, recreativas, culturais, etc. Necessárias para o desenvolvimento sócio-educativo do aluno.

4.2 O tempo que os alunos permanecem na escola é suficiente? Justifique.

SUJEITO	RESPOSTA
C01	Não. A ampliação do tempo escolar possibilita ao aluno uma formação integral, pressupõe tempo qualitativo e significativo pedagogicamente falando. Sabemos que este é sempre diferente do tempo que o aluno investe na aprendizagem.
C02	Não. Seria bem melhor que o aluno passasse o dia todo, ou seja, tempo integral, para que ele pudesse adquirir mais conhecimentos em outras áreas. Ex: música, dança, o canto, curso de computação e outros.
P01	Acredito que não. É preciso repensar a quantidade do tempo que o aluno permanece na escola, mas também a qualidade desse tempo, pois é necessário ter estrutura física e atividades prazerosas e significativas.
P02	Não, acredito que o tempo que o aluno passa na escola, não é suficiente para desenvolver a maturidade social, cultural e cognitiva para aprender os processos que se relacionam com a construção do conhecimento.
P03	Considerando a quantidade de conteúdos que devem ser ensinados aos alunos, ao longo do ano letivo, esse tempo é insuficiente, pois muitas vezes chegamos ao final do ano letivo sem ter ministrado todos esses conteúdos. Ressaltamos ainda que o tempo é insuficiente para o aluno porque a aprendizagem não acontece ao mesmo tempo, com todos os alunos, ou seja, cada aluno tem o seu tempo para aprender.
P04	Não, pois se permanecessem mais tempo na escola teriam uma aprendizagem cada vez mais proveitosa.
M01	Acredito que o tempo não é suficiente. Tem muitas coisas importantíssimas para a formação do aluno que são postos de lado. Não se escuta, não se respeita o desejo do aluno, o que ele gostaria de aprender. No entanto, não acredito que só aumentando a carga horária resolverá os problemas da educação brasileira. Acredito que se o sistema disponibilizasse dentro da carga horário estendida, momento para que o aluno escolher o que quer aprender teríamos resultados positivos.
M02	Sim. Para as minhas atividades de musicalização (canto coral e flauta doce soprano) a carga horário de uma 01h30min em sala de aula proposto pelo programa foi o bastante para que os estudantes pudessem vivenciar conceitos práticos e teóricos de Música (Altura, duração, timbre, ritmo, pulsação, entre outros.).
M03	Sim. Se o tempo for bem aproveitado.

M04	sim, pois um tempo bem estabelecido com atividades que os alunos possam interagir o tempo sera bem usado de forma que tanto o aluno como o professor saíram satisfeito.
M05	Não. É necessário atividades extra-curriculares para ajudar no desempenho desses alunos. Atividades essas que complementem de forma positiva.

4.3 Em sua opinião, o Programa Mais Educação trouxe mudanças para o tempo escolar na Escola Herbert de Souza? Se a sua resposta for afirmativa, liste as principais mudanças.

SUJEITO	RESPOSTA
C01	Sim. O aumento de oportunidade ou a ampliação nas condições de aprendizagem dos nossos alunos.
C02	Sim. Foi disponibilizado aos alunos um outro turno para que eles pudessem participar das oficinas e a escola precisou se organizar para isso.
P01	Sim. Alunos no contra turno. Inclusão de atividades culturais.
P02	Não.
P03	Sim. Ampliação do tempo na escola, ou seja, da permanência na escola; uso desse tempo para estudar conteúdos não ministrados em sala de aula: música, teatro, karatê, cultivo de plantas.
P04	Sim. Avanços na aprendizagem (mais). Novos conhecimentos.
M01	(Não respondeu)
M02	Sim. Maior participação das crianças nas minhas oficinas semanais de musicalização; A extensão do estudo da Flauta doce e canto para além do cotidiano escolar.
M03	As crianças aprenderam algo mais plantar, regar, colher, etc e outras oficinas.
M04	Sim. compromisso dos alunos. O trabalho em equipe de alguns alunos. O interesse pela leitura. A participação dos mesmos.
M05	Sim. Melhor desempenho na parte sócio-educativa, maior permanência dos alunos na escola, executando atividades complementares.

5.1 O que é Espaço Escolar?

SUJEITO	RESPOSTA
C01	A instituição escolar, o que a pressupõe como espaço privilegiado da formação completa do aluno, contudo não é o único espaço dessa formação. Nessa perspectiva, não devemos afirmar a centralidade da escola exclusivamente como único espaço escolar.
C02	É o ambiente da escola, o lugar que a escola oferece para os alunos. Ex: as salas de aula, o pátio, a quadra, a biblioteca, o laboratório de informática e outros.
P01	Penso que além de ser o espaço físico é o lugar onde se forma cidadãos.
P02	É o espaço físico.
P03	Espaço escolar é o ambiente criado na escola por aqueles que nela trabalham e estudam; é a materialização da escola feita através das relações interpessoais que nela existem.
P04	Espaço escolar é o espaço físico da escola.
M01	É o ambiente físico, estrutura onde abriga, acolhe os educando e deve ser organizado de acordo com as necessidades do educando, levando em consideração o que se quer ensinar.
M02	Pra mim espaço escolar é o encontro de pessoas e conseqüentemente de ideias que geram um determinado ambiente, no qual é proporcionado algum tipo de aprendizagem para com o outro.
M03	O espaço em que as crianças se divertem junto com o aprendizado. Horta, quadra, corredores, parquinho e etc.
M04	(não respondeu)
M05	A escola é considerada uma segunda casa, onde todos devem sentir-se bem. Lugar esse que professores e alunos permanecem grande parte do seu tempo.

5.2 Você acha que o aprender e o ensinar podem acontecer em outros lugares que não na escola? Justifique.

SUJEITO	RESPOSTA
C01	Sim. Por meio de planejamento, projetos integrados e também de seu projeto pedagógico a escola pode proporcionar experiências fora do seu espaço formal. Encontram-se nesse caso, as visitas a museus, parques, espaços socioculturais, intencionalmente construindo possibilidades educativas.
C02	Sim. O aprender e o ensinar significam educação, e a educação acontece em todo lugar.
P01	Com certeza. Pode-se aprender e ensinar em qualquer lugar de maneira formal e informal, de acordo com a realidade de cada grupo.
P02	Sim, principalmente com o uso das novas tecnologias.
P03	Sim, aprender e ensinar acontece em qualquer lugar. A escola é o lugar onde aprende-se de forma organizada e sistemática; o lugar onde é ensinado formalmente o conhecimento, entretanto a aprendizagem acontece também para fora da escola e sem a necessidade de um professor.
P04	Sim, o aprender e o ensinar independente do lugar são práticas (ações) que fazem parte do nosso cotidiano.
M01	Sim. Porque conheço pessoas que não tiveram o privilégio de estudar, sobrevivem e conseguem resolver seus problemas, se utilizam de estratégias para se sobressair no mundo letrado, embora requeira um esforço maior para alcançar seus objetivos. Acredito que o tempo todo estamos aprendendo e também ensinando com os exemplos que damos aos que nos rodeiam .
M02	Sim. A nossa sociedade é um ambiente de ensino e aprendizagem constante, mas os julgamentos de valores sobre o que aprender e/ou ensinar é outra questão. Dentro da escola temos o dever de educar cada criança de acordo com os padrões politicamente corretos de nossa sociedade, mas essa linha de pensamento não exclui a capacidade de o indivíduo aprender fora da escola algo que não seja benéfico para sua vida social.
M03	Sim. A horta por exemplo as crianças conheceram vacarias, colher esterco, colher minhocas, fora da escola.
M04	sim, em qualquer ambientes onde abas as partes possas interagir conhecer um ao outro, o lugar não seria o mais atraente e sim o que seria passado e como seria passado.
M05	Sim. Um desses lugares é em casa. Pois, é necessária uma junção escola-família do aluno para que o aprendizado seja bem mais eficaz. E é claro que em todos os lugares podemos ensinar e aprender algo.

5.3 Em sua opinião, o Programa Mais Educação trouxe mudanças para o espaço escolar na Escola Herbert de Souza? Se a sua resposta for afirmativa, liste as principais mudanças.

SUJEITO	RESPOSTA
C01	Sim. Oportunizou aos educandos possibilidades educativas em outros espaços – Cidades Educadoras.
C02	Sim. Duas tendas foram construídas para acontecerem as oficinas. Um horta para o plantio de hortaliças e plantas medicinais.
P01	Sim. Em relação ao espaço escolar (físico), as mudanças foram negativas, já que a escola não dispõe de espaço suficiente para o atendimento desse projeto. Não era para haver perda de nenhum lado.
P02	Sim. As salas do LIE e da biblioteca que foram utilizadas para o atendimento do Programa Mais Educação. Criação da tenda. Criação da horta escolar.
P03	Sim. O espaço escolar foi ampliado para atender aos alunos que faziam parte do programa; alguns espaços foram transformados por meio da presença dos alunos, monitores e, pelas atividades desenvolvidas neles.
P04	Sim. Positivas – novos espaços construídos: horta e tendas. Negativas – ocupações de outros espaços da escola por falta de lugares para realizar as atividades do programa, impossibilitando o atendimento (normal) dos alunos à biblioteca e ao LIE
M01	Sim. Disponibilização de alguns espaço para atividades do Mais Educação, como por exemplo: A quadra ou o pátio da escola para o karater. A biblioteca para aulas da oficina de letramento. Laboratório de informática para o teatro ou letramento de acordo com a proposta de atividade. Todos os espaço da escola são otimizados.
M02	Sim. Uma maior participação da comunidade escolar nas atividades desenvolvidas pela escola; O corpo docente compreendeu a importância do fazer Música no cotidiano escolar dos alunos; O incentivo a formação de plateia nas apresentações artísticas; O contato com as linguagens artísticas;
M03	Sim. O espaço na horta escolar, corredores para cultura, salas para artes, letramento, musicas e teatros e etc.
M04	(não respondeu)
M05	Não. Resposta essa, de acordo com minha permanência na escola. Poderia ter espaços específicos para as atividades do programa.

6.1 Em sua opinião, o que cabe à escola ensinar?

SUJEITO	RESPOSTA
C01	A escola desempenha um papel fundamental no processo de construção do conhecimento do aluno, por isso deve estar comprometida com a transformação da sociedade e com a formação de cidadãos. Por isso deve estar organizada com um projeto educativo e cultural.
C02	Além de dar conta do currículo das disciplinas, também é um espaço de socialização, em que se aprendem regras de convivência e o respeito as diferenças.
P01	Acredito que cabe à escola, além de ensinar as disciplinas, sistematizar conteúdos, ela também deve ensinar regras de respeito as diferenças, ou seja, ensinar cidadania.
P02	O conhecimento de conteúdos formais que se relacionem com as experiências dos alunos e o modo como vivenciam sua cultura.
P03	A escola deve ensinar o conhecimento formal e fazer com que o aluno aprenda a usar esse conhecimento na prática da cidadania.
P04	A escola deve ensinar os conteúdos programados possibilitando o desenvolvimento integral do educando ajudando-o a construir sua história.
M01	Acredito que o que cabe a escola ensinar é conteúdos que os ajudem a viver em comunidade, conteúdos para a vida, para um bom relacionamento em sociedade, valores humanos. Levando em consideração seus sonhos, seus anseios, escutando o que querem e direcionando seu potencial para suas realizações pessoais.
M02	Nesse momento em que vivemos a escola deve resgatar valores humanos esquecidos pelo corpo discente e até mesmo pelo docente, tornando útil aquilo que é vivenciado dentro das escolas.
M03	Tudo de bom e melhor educar, conviver, respeitar e etc.
M04	Não apenas as matérias que somos acostumados, mais motivar a esses alunos a terem uma visão de futuro diferente da de seus pais, familiares e colegas, isso não é só função dos pais, mais sim de quem se preocupa com a educação das crianças desse nosso país.
M05	Além da parte pedagógica, questões de valores entre eles: éticos e morais, respeito ao próximo. Todos os temas são importantes para a formação dos alunos.

6.2 O que é currículo escolar?

SUJEITO	RESPOSTA
C01	Um meio pelo qual a escola se organiza, propõe os seus caminhos e a orientação para a prática sobre o que, quando e como ensinar; sobre o que, quando e como avaliar. Deve ser construído a partir do Projeto Político Pedagógico da escola.
C02	Um meio pelo qual a escola se organiza, estabelece a orientação para a prática sobre o que, quando e como ensinar.
P01	Engloba todas as atividades desenvolvidas dentro da escola.
P02	Um conjunto de objetivos de aprendizagens selecionados.
P03	É a forma como a escola se organiza para atingir suas metas; é o que a escola decide ensinar, como ensinar e com qual objetivo.
P04	São os conteúdos e sua aplicabilidade, devendo ser flexível de acordo com as necessidades da escola e da comunidade.
M01	Entre os vários conceitos, particularmente, é a organização dos conhecimentos socialmente construído e estabelecido como necessário para interagir em sociedade, totalmente flexível pois muda de acordo com a necessidade da sociedade.
M02	Acredito que sejam as propostas do que ensinar para cada série, em que se obedece a determinados direcionamentos pedagógicos.
M03	É tudo que temos na escola, que fazemos e aprendemos e ensinamos.
M04	Conjunto de disciplina, atividades que precisam ser cumpridas pelos alunos.
M05	Atividades obrigatórias a serem desenvolvidas durante o ano letivo, que avaliam o aprendizado do aluno.

6.3 Em sua opinião, O Programa Mais Educação trouxe mudanças para o currículo escola na Escola Herbert de Souza? Se a sua resposta for afirmativa, liste as principais mudanças.

SUJEITO	RESPOSTA
C01	Sim. Projetos pedagógicos desenvolvidos pelo Programa trouxeram mudanças significativas para o nosso currículo, como o trabalho da transdisciplinaridade dos conteúdos.
C02	Sim. O aluno teve a oportunidade de adquirir mais conhecimento através das oficinas oferecidas e isso foi acrescido ao currículo da escola.
P01	Sim. Atividades culturais. Atividades esportivas.
P02	Sim. A identificação do meio escolar e a sua transformação em uma fonte enriquecedora de trocas entre diferentes grupos.
P03	Sim. Oficinas de música, karatê, horta, teatro, letramento. Essas oficinas somaram-se aos demais assuntos estudados na escola oportunizando aos alunos o desenvolvimento de novas habilidades.
P04	Sim. Horta, visitação. Projetos envolvendo toda a escola.
M01	Sim. Conhecimento dos alunos em música, teatro, karater.
M02	Sim. A inclusão da Música na vida escolar dos alunos foi um avanço; O desenvolvimento de atividades interdisciplinares com a Música.
M03	Sim. Os alunos passaram mais tempo na escola e menos tempo na rua aprenderam mais e mudaram até o comportamento para melhor.
M04	o desempenho de alunos nos estudos. A dedicação em cumprir o que era proposto.
M05	Sim. Com o programa os alunos tem um comprometimento a mais com as atividades curriculares como: mais atenção, melhor comportamento, disciplina, respeito.

APÊNDICE E – QUADRO FUNCIONAL DA EMEIF HERBERT DE SOUZA - 2012

Quadro funcional da EMEIF Herbert de Souza - 2012

Quadro Funcional da Escola Herbert de Souza - 2012				
Funcionários – 19				
Fund.	Médio	Graduado	Especialista	Mestre
07	10	02	-	-
Equipe Pedagógica - 10³⁶				
Fund.	Médio	Graduado	Especialista	Mestre
-	01	02	07	
Professores - 27				
Fund.	Médio	Graduado	Especialista	Mestre
-	-	16	10	01
Monitores do Programa Mais Educação - 03³⁷				
Fund.	Médio	Graduado	Especialista	Mestre
-	03	-	-	-
Perfil Geral - 59				
Fund.	Médio	Graduado	Especialista	Mestre
07	14	20	17	01

³⁶ Por Equipe Pedagógica estou inserindo: diretora, vice-diretora, coordenadoras e professores de apoio à gestão.

³⁷ São 05 monitores do Programa Mais Educação, mas 02 deles são funcionários da escola em outro horário e já participaram da contagem em outra seção.

APÊNDICE F – QUADRO SITUACIONAL DA EMEIF HERBERT DE SOUZA

QUADRO SITUACIONAL DA EMEIF HERBERT DE SOUZA³⁸

Informações Gerais	<ul style="list-style-type: none"> • Data da Fundação: 20 de janeiro de 1998 • Etapas de Atendimento: Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais, Educação de Jovens e Adultos • Nº de alunos matriculados em 2012: 719 alunos • Nº de docentes: 37 • Nº de funcionários: 19 • Nº de monitores do Programa Mais Educação: 05 • Etapa de maior índice de abandono: Educação de Jovens e Adultos • Etapa de maior índice de repetência (2011): 4º ano • Turno de maior repetência: diurno • Turno de maior abandono: noturno • Projeto Pedagógico: sim • Instâncias de Representação: Conselho Escolar; Conselho de Pais da Rede Municipal; • Parcerias Frequentes: Unidade de Saúde da Família Argeu Herbster; Movimento de Saúde Mental Comunitária no Bom Jardim (Projeto Sim à Vida);
Infraestrutura	<ul style="list-style-type: none"> • Nº de salas de aula: 12 • Sala de informática: 01 • Sala de recursos para alunos da educação especial: não possui • Biblioteca: 01 • Pátio Coberto: 01 • Quadra de Esportes: 01

³⁸FORTALEZA. Prefeitura Municipal. Mapeamnto das escolas municipais de Fortaleza. Fortaleza, 2013. Disponível em <<http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br/mapeamentoescolar/#lat=-3.7794712794156995&lng=-38.557421640869165&zoom=13>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

	<ul style="list-style-type: none"> • TV: 08 • Vídeo (DVD): 07 • Nº de computadores disponíveis para alunos: 16 • Acesso à internet para os alunos: sim • Sala dos Professores: sim • Banheiro para os alunos: 08 • Telefone: 01 • Aparelho de som: 12 • Circuito interno de segurança: 01 • Refeitório: 01 • Almoxarifado: 03 • Horta Escolar: 01 • Parque Infantil: 02 • Tenda: 02 • Sala da Direção: 01 • Sala da Secretaria: 01 • Sala da Coordenação: 01 • Banheiro para funcionários: 02 • Cozinha: 01 • Depósito para Merenda Escolar: 01 • Recepção: 01 • Estacionamento: 01
Perfil da Diretora	<ul style="list-style-type: none"> • Sexo: Feminino • Idade: 48 anos • Raça: Parda • Religião: Evangélica • Tempo de Magistério: 28 anos

	<ul style="list-style-type: none">• Tempo de Atuação na Escola: 11 anos• Tempo no cargo de Diretor: 07 anos• Formação: Especialista• Forma de admissão no cargo: Seleção Interna
--	---