



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

**VINÍCIOS ROCHA DE SOUZA**

**O CURRÍCULO PRATICADO NO CONTEXTO DO PROGRAMA MAIS  
EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES, PRÁTICAS E LIMITAÇÕES DA EDUCAÇÃO  
INTEGRAL**

**FORTALEZA**

**2017**

**VINÍCIOS ROCHA DE SOUZA**

**O CURRÍCULO PRATICADO NO CONTEXTO DO PROGRAMA MAIS  
EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES, PRÁTICAS E LIMITAÇÕES DA EDUCAÇÃO  
INTEGRAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Dra. Ana Maria Iorio Dias

**FORTALEZA**

**2017**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

S236c Souza, Vinícios Rocha de Souza.

O CURRÍCULO PRATICADO NO CONTEXTO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO:  
CONCEPÇÕES, PRÁTICAS E LIMITAÇÕES DA EDUCAÇÃO INTEGRAL / Vinícios Rocha de Souza. – 2017.  
147 f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação  
em Educação, Fortaleza, 2017.

Orientação: Prof. Dr. Ana Maria Iorio Dias.

1. Educação Integral. 2. programa Mais Educação. 3. Currículo. I. Título.

CDD 370

---

**VINÍCIOS ROCHA DE SOUZA**

**O CURRÍCULO PRATICADO NO CONTEXTO DO PROGRAMA MAIS  
EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES, PRÁTICAS E LIMITAÇÕES DA EDUCAÇÃO  
INTEGRAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Dra. Ana Maria Iorio Dias

Aprovada em 26/01/2017.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Ana Maria Iorio Dias (orientadora)  
Universidade Federal do Ceará - UFC

---

Profa. Dra. Ercilia Maria Braga de Olinda  
Universidade Federal do Ceará - UFC

---

Prof. Dr. Luiz Botelho de Albuquerque  
Universidade Federal do Ceará – UFC

---

Profa. Dra. Isabel Maria Sabino de Farias  
Universidade Estadual do Ceará - UECE

---

Prof. Dr. Jacques Therrien  
Universidade Estadual do Ceará - UECE

A beleza da infância.  
A escola pública brasileira, professores(as) e  
comunidade.  
A todos(as) que educam com amor!

## **AGRADECIMENTOS**

As energias bonitas da Natureza que semeiam vida e esperança

À minha mãe Goreth Costa, pela doçura da vida.

Ao meu pai Luiz Rocha de Souza, pelos bons momentos.

Ao meu pai Aluísio Rocha de Souza, que me nutre de apoio e incentivo ao longo da minha caminhada em busca de aperfeiçoamento humano/espiritual.

À profa. Dra. Ana Maria Iorio Dias, por toda amizade, apoio, incentivo, exemplo, confiança e tempo dedicado a mim.

Ao prof. Dr. Jacques Therrien, por todos os ensinamentos que tive e por tudo que aprendi em sua companhia.

Aos professores Luis Botelho e Ercilia Maria, fundamentais na minha formação acadêmica e humana.

As pessoas gentis e dedicadas que deram suas contribuições como participantes da pesquisa.

Aos amigos, as amigas e familiares que sempre me apoiaram.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

Compreendi que a ternura era o melhor da vida. O resto não vale nada. Não é por a esmola da velha do Evangelho ser dada com sacrifício que é mais aceita no céu que o ouro do rico — é por ser dada com ternura. O importante é a comunicação de alma para alma. A mão que aperta a nossa mão, o olhar húmido que procura o nosso olhar, o sorriso que nos acolhe, desvendam-nos o mundo. Às vezes é um nada que nos faz reflectir, é um momento, é uma figura que nos entra pela porta dentro e de quem nos sentimos logo irmãos... (Raul Brandão, escritor português, manuscrito).

## RESUMO

Esta tese teve por objetivo compreender o processo de criação e definição do currículo escolar de educação integral e, por conseguinte, a redefinição dos *modos operandi* de ação pedagógica de uma escola de educação básica pública do município de Fortaleza, que aderiu ao Programa Mais Educação - PME, em consonância ao estudo da experiência curricular nesse tempo escolar. O PME foi instituído em 2007, com o objetivo de fomentar a educação integral de crianças e jovens, por meio de atividades socioeducativas, articuladas ao projeto de ensino das escolas. Para tanto, realizamos uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, com um enfoque etnometodológico. Realizamos o estudo em uma escola municipal de Fortaleza. Os participantes da pesquisa foram os atores sociais da escola (gestores, monitores do *Mais Educação* e estudantes). O referencial teórico e compreensão de currículo integrado baseou-se numa possibilidade de leitura da perspectiva rizomática proposta por Deleuze & Guatarri (1995) e no conceito de *autopoiese* elaborado por Maturana & Varela (2004). As etapas da pesquisa foram a Leitura e interpretação crítica dos Projetos Político-Pedagógicos na tentativa de compreender as intencionalidades didático-pedagógicas do currículo escolar em relação ao trabalho com a educação integral; em seguida, o acompanhamento por meio da técnica observacional das atividades curriculares para a compreensão dos procedimentos e vivências do currículo de educação integral; e, por fim, entrevistas semiestruturadas junto aos gestores e professores, e um grupo focal com os/as estudantes para caracterização de saberes e práticas, a fim de perceber a integração curricular. Os resultados obtidos, demonstraram que o PME realiza a sua intencionalidade de educação integral no interior da escola em perspectiva, quase que exclusiva, de educação no contraturno. As atividades socioeducativas dirigidas aos alunos não possuem articulação direta com o projeto político pedagógico - PPP ou com as demais atividades da escola. Apontaram, portanto, para o fato de que não houve no contexto do PME a reorganização global do conhecimento e das ações na escola, em torno da construção objetiva de um currículo de educação integral e integrado, nesses anos de participação da instituição no programa. Contudo, do ponto de vista de nosso olhar refletido sob as ações, atitudes, conhecimentos e falas dos monitores e alunos, foi possível identificar caminhos trilhados e construídos em que algumas integrações transversalizadas foram estabelecidas.

Palavras-Chave: educação integral, currículo, Mais Educação.



## ABSTRACT

This thesis aimed to understand the process of creating and defining the integral education school curriculum and, consequently, the redefinition of the operandi modes of pedagogical action of a public basic education school in the city of Fortaleza, which joined the Programa Mais Educação - PME, in line with the study of the curricular experience during this school period. The PME was established in 2007, with the aim of promoting the integral education of children and young people, through socio-educational activities, linked to the schools' teaching project. To this end, we carried out qualitative case study research, with an ethnomethodological approach. We carried out the study in a municipal school in Fortaleza. The research participants were the school's social actors (managers, Mais Educação monitors and students). The theoretical framework and understanding of the integrated curriculum was based on the possibility of reading the rhizomatic perspective proposed by Deleuze & Guatarri (1995) and the concept of autopoiesis elaborated by Maturana & Varela (2004). The stages of the research were Reading and critical interpretation of Political-Pedagogical Projects in an attempt to understand the didactic-pedagogical intentions of the school curriculum in relation to work with integral education; then, monitoring of curricular activities using observational techniques to understand the procedures and experiences of the integral education curriculum; and, finally, semi-structured interviews with managers and teachers, and a focus group with students to characterize knowledge and practices, in order to understand curricular integration. The results obtained demonstrated that the PME carries out its intention of comprehensive education within the school from an almost exclusive perspective of after-school education. The socio-educational activities aimed at students do not have direct articulation with the political pedagogical project - PPP or with other school activities. They therefore pointed to the fact that there was no global reorganization of knowledge and actions in the school, in the context of the PME, around the objective construction of a comprehensive and integrated education curriculum, in these years of the institution's participation in the program. However, from the point of view of our reflection on the actions, attitudes, knowledge and speeches of the monitors and students, it was possible to identify paths taken and constructed in which some transversal integrations were established.

Keywords: integral education, curriculum, More Education.

## RESUMEN

Esta tesis como objetivo comprender el proceso de creación y definición del currículo escolar de educación integral y, en consecuencia, la redefinición de los modos operativos de acción pedagógica de una escuela pública de educación básica de la ciudad de Fortaleza, que adhirió al Programa Mais Educação – PME, en línea con el estudio de la experiencia curricular durante este período lectivo. El PME fue creado en 2007, con el objetivo de promover la educación integral de niños y jóvenes, a través de actividades socioeducativas, vinculadas al proyecto docente de los colegios. Para ello, realizamos una investigación de estudio de caso cualitativa, con un enfoque etnometodológico. Realizamos el estudio en una escuela municipal de Fortaleza. Los participantes de la investigación fueron los actores sociales de la escuela (gerentes, monitores de Mais Educação y estudiantes). El marco teórico y la comprensión del currículo integrado se basó en la posibilidad de lectura de la perspectiva rizomática propuesta por Deleuze & Guatarri (1995) y el concepto de autopoiesis elaborado por Maturana & Varela (2004). Las etapas de la investigación fueron Lectura e interpretación crítica de Proyectos Político-Pedagógicos en un intento de comprender las intenciones didáctico-pedagógicas del currículo escolar en relación al trabajo con la educación integral; luego, seguimiento de las actividades curriculares mediante técnicas de observación para comprender los procedimientos y experiencias del currículo de educación integral; y, finalmente, entrevistas semiestructuradas con directivos y docentes, y un grupo focal con estudiantes para caracterizar conocimientos y prácticas, con el fin de comprender la integración curricular. Los resultados obtenidos demostraron que el PME lleva a cabo su propósito de educación integral dentro de la escuela desde una perspectiva casi exclusiva de la educación extraescolar. Las actividades socioeducativas dirigidas a los estudiantes no tienen articulación directa con el proyecto político pedagógico - PPP ni con otras actividades escolares. Por lo tanto, señalaron que no hubo una reorganización global de conocimientos y acciones en la escuela, en el contexto del PME, en torno a la construcción objetiva de un currículo educativo integral e integrado, en estos años de participación de la institución en el programa. Sin embargo, desde el punto de vista de nuestra reflexión sobre las acciones, actitudes, saberes y discursos de los monitores y estudiantes, fue posible identificar caminos recorridos y construidos en los que se establecieron algunas integraciones transversales.

Palabras clave: educación integral, currículum, Más Educación.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES/GRÁFICOS

Figura 1- Mandala representativa de saberes do Projeto Mais Educação.....	53
Gráfico 1- Expansão do PME entre os anos de 2008 e 2014.....	54

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1- Número de Adesões ao PME de Escolas Públicas do Ensino Fundamental.....	54
Tabela 2- Número de Estudantes do Ensino Fundamental atendidos pelo PME/ESTADOS.....	55
Tabela 3- Projeção de Escolas contempladas pelo Programa Mais Educação (plano municipal de Educação (2015-2025).....	59
Tabela 4- Lista e identificação dos participantes da pesquisa.....	62
Tabela 5- Proposta curricular da escola Verde (campo da pesquisa).....	94

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

CGAEC- Coordenação de Ações Educacionais Complementares

DICEI- Diretoria de Currículos de Educação Integral

EF- Ensino Fundamental

FNDE- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MDS- Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome

MEC- Ministério da Educação

MINC- Ministério da Cultura

PDDE- Programa Dinheiro Direto na Escola

PME- Programa Mais Educação

PNAE- Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNE- Plano Nacional de Educação

SEB- Secretaria de Educação Básica

SECADI- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SME- Secretaria Municipal de Educação

## ÍNDICE

<b>1. INTRODUÇÃO: POR QUE DECIDIMOS PESQUISAR EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CONTEXTO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO.....</b>	<b>16</b>
1.1 Primeiras leituras, entendimentos e vivências com a temática: educação integral.....	18
1.2 Educação integral no contexto do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada para as Humanidades – HUMANAS/UFC.....	25
1.3 Da sinuosidade da temática: aprendendo, apreendendo e moldando o objeto de estudo.....	29
1.3.1. Dos estudos existentes sobre Educação Integral e o Programa <i>Mais Educação</i> , a problemática e construção do objeto dessa pesquisa.....	31
<b>2. O MAIS EDUCAÇÃO, O CONTEXTO DO PROGRAMA E OS PERCURSOS METODOLÓGICOS CAMINHADOS PELA PESQUISA.....</b>	<b>42</b>
2.1 Sobre as leis e a forma: o que legislaram sobre Educação integral, o Programa e a proposta curricular do <i>Mais Educação</i> .....	42
2.1.2 A portaria interministerial 17 (24.04.2007), que institui o programa <i>Mais Educação</i> e o decreto Nº 7.083 (27.01.2010) que dispõe sobre o Programa.....	46
2.1.3 As orientações de operacionalização do programa.....	48
2.2 Macrocampos e mandalas “uma tessitura textual”: a organização curricular do programa.....	49
2.3 Alguns indicadores de avaliação do Programa Mais Educação: o que os números traduzem? .....	54
2.3.1 O <i>Mais Educação</i> no município de Fortaleza.....	58
2.4 O campo da nossa pesquisa empírica.....	60
2.4.1 Colaboradores da pesquisa.....	62
2.4.2 As atividades do PME na Escola.....	63
2.5 Aportes conceituais do desenho metodológico da pesquisa.....	64
<b>3. CAMINHOS PERCORRIDOS PELA EDUCAÇÃO INTEGRAL E TEORIAS QUE FUNDAMENTAM O NOSSO ESTUDO.....</b>	<b>69</b>
3.1 Do percurso histórico: por onde caminhou a construção ocidental de propostas de educação integral.....	69
3.1.1 Os principais movimentos por uma educação integral no Brasil.....	73
3.1.2 Algumas compreensões sob o campo do currículo e as opções teóricas dessa pesquisa....	77
3.2 O conceito de rizoma.....	79
3.3 <i>Autopoiese</i> é educação.....	84

3.4 Uma tentativa de articulação <i>rizoma-autopoiese: introperspectivas</i> para a compreensão do currículo.....	85
---	----

**4. A INTEGRAÇÃO CURRICULAR NÃO PLANEJADA E OS PEQUENOS ATOS INTEGRADOS, PERCEPTIVEIS NO CONTEXTO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO.....88**

4.1 Educação integral no contexto do Projeto Político Pedagógico da Escola Verde.....	88
---	----

4.2 O olhar dos gestores: das finalidades da educação integral no contexto do PME.....	93
--	----

4.2.1 Entre o cumprir, o pouco escolher e o fazer: o <i>curricular</i> diário.....	99
--	----

4.2.2 As redefinições do espaços, territórios e tempos para aprender.....	106
---	-----

4.3 A ação dos monitores do <i>Mais Educação</i> : o currículo que se faz na prática.....	110
---	-----

4.3.1 A fase pré-ativa do ensino: o planejamento do currículo no contexto do <i>Mais Educação</i> .....	114
---	-----

4.3.2 A fase ativa do ensino: as atividades em situação real de prática.....	116
--	-----

4.3.2.1 Imagens do currículo dito integral, a partir do contexto de sala de aula: o trabalho solitário e solidário de um(a) monitor(a).....	117
---	-----

4.3.2.2 Primeiras imagens do currículo dito integral da escola: uma árvore de aspecto cartesiano e disciplinar.....	125
---	-----

4.3.2.3 O currículo em ação: como os monitores e estudantes compreendem o que vivenciam, ou vivenciam o que compreendem.....	128
--	-----

4.3.2.4 Outras imagens em contexto de prática integral: as transversalizações ou integrações possíveis.....	134
---	-----

**5. A FASE PÓS-ATIVA: AVALIAÇÃO DE ALGUNS PROCESSOS, O QUE FICOU E CONCLUSÕES.....147**

**6. REFERÊNCIAS.....149**

## 1. INTRODUÇÃO: POR QUE DECIDIMOS PESQUISAR EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CONTEXTO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

*“O que há de ser tem muita força”.*  
Guimaraes Rosa

Encontrar o dito “*fio da meada*” do processo de pesquisa é tarefa árdua. Diria que se encontrar nesse processo é atividade ainda mais complexa.

A constituição do objeto e o próprio exercício de pesquisar um fenômeno (no nosso caso socioeducativo) parece exigir de nós, pesquisadores, uma requintada arte de entregar-se a uma empreitada lúdica, cujas regras podem mudar ao longo do processo: ao iniciarmos, estabelecemos certos padrões metodológicos e o exercício de uma racionalidade que a academia nos exige em nossos projetos. Contudo, aquele estudo que já está em nossas mentes, que já é resultado de nossa experiência com o - e no - mundo, não se desvelará como um plano perfeito em concretude, pois o caminho sobre o qual se desenvolverá nossa pesquisa, no mundo vivido e encarnado pelas pessoas (atores sociais) é extremamente sinuoso.

É verdade que a atividade de pesquisa nos exige o estabelecimento de um método em que se vão erigir certos padrões de confiabilidade. Entretanto, o processo dá-se no campo do humano, “demasiado humano”, do ser social e da dinamicidade da vida. Nessa perspectiva, o pesquisador, como sujeito epistêmico, não está alheio a nuances da mediação e do conflito. Ele também opera no campo da incompletude, das incertezas, da insegurança, da mudança e, principalmente, do descobrir ao se deixar afetar.

A metáfora da sinuosidade da pesquisa corresponde, pois, à complexidade da tarefa de pesquisar, de laborar um ou mais conceitos sobre uma possível realidade ou uma realidade possível. *Inambê Sales*, uma companheira pesquisadora da educação nos circos, desde que a conheci, cita de forma bonita um pensamento que ela atribui a antropóloga e professora Ruth Cardoso sobre os desafios do pesquisador. Dizia ela, parafraseando a autora: — E lá estava ela, a realidade, esperando ser inventada.

Esse pensamento é instigante, desafiador e paradoxal. Entre várias interpretações possíveis, sempre me provocou atenção para o fato de que, quando produzimos um discurso sobre determinada coisa, estamos em parte a inventando, com uma moldagem



própria<sup>1</sup>. Em certa medida, uma realidade correspondente ao nosso olhar. Ao mesmo tempo, chama atenção para o fato de que ela, a realidade, em tom crítico e de desconfiança, também existe ou não(?), para além de nossa capacidade de percebê-la, talvez, por ser possível os olhares, as percepções e a experiências do outro.

Quando iniciei o estudo dessa temática, o entendimento que tinha do processo de construção sinuosa da minha relação com o objeto de estudo dessa tese e a realidade que a mim se projetava a partir da minha experiência de investigação, de imediato, ainda não falava muito a respeito do que viria a ser, ou o que realmente motivaria a escrita dessa tese de doutorado... e esse deslocamento nos incomodava bastante (pesquisador e orientadora). Ouvi algumas vezes - e sofri o impacto da pergunta: — *Onde está você (pesquisador) nessa pesquisa?*

Voltávamos a questão da realidade ou, mais especificamente, de que realidade falar. Assentir um grau de significado para as coisas, encontrar o que é, substancialmente, importante é tarefa difícil. Contudo, compreender outras dimensões das possíveis percepções da realidade, que é a experiência do outro, auxilia bastante na atividade de pesquisa.

Escrevi essas duas primeiras páginas da tese com o intuito de expressar os desafios que vivenciei no doutorado, por se tratar de uma experiência de um ser humano que escreve um trabalho. Fiz isso também para destacar o quão foram imensuravelmente importantes as colaborações das professoras doutoras *Ana Maria Iorio Dias*, *Ercilia Maria Braga de Olinda* e do professor doutor *Luiz Botelho de Albuquerque*, que me auxiliaram na designação do que é esse pequeno-vasto mundo da formulação, compreensão e vivência de um objeto de pesquisa.

Penso que a mediação desses experientes profissionais ressignificou a construção do meu caminhar e que dizer isso apenas em uma nota de agradecimento não seria suficiente.

A primeira qualificação, em junho de 2015, foi um espaço profícuo de partilha de conhecimentos e de troca de experiências, enfim, de diálogo, aquilo que Freire (1980, p. 82) chamaria de “[...] encontro entre homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo”.

---

<sup>1</sup> Diante deste desafio, em determinados momentos do texto utilizei a primeira pessoa do singular para exprimir sentimentos e reflexões que julgo de compreensão mais pessoal... e a 1ª pessoa do plural para expressar ideias que julgo serem caráter coletivo.

Ouvir as recomendações da banca, permitiu-me um exercício pessoal de reflexão de proporção significativa, comparável ao trabalho com memórias de professores, quando daqueles sujeitos buscamos compreender, por meio de narrativas de trajetórias de formação, como eles se tornaram professores e pesquisadores da própria prática.

Lembrar é, sobretudo, reconstruir e estabelecer um encadeamento de pensamentos. É firmar vínculo, mesmo que momentâneo com algo e, a partir dele, produzir significado (CERTAU, 1994). A memória é, portanto, basilar na constituição da inteligência. Por conta disso, penso que rememorar é preciso!

A escritora belga Marguerite Yourcenar (1903-1987), no capítulo I de sua célebre obra *Memórias de Adriano*, faz a seguinte afirmação: O verdadeiro lugar de nascimento é aquele em que estabelecemos pela primeira vez um olhar inteligente sobre nós mesmos.

Dessa forma, a partir de agora, proponho um exercício de recordar e buscar esse olhar inteligente (reflexivo-crítico) a partir das relações e vivências que me conduziram como pesquisador ao trabalho com a temática de educação integral.

### **1.1 primeiras leituras, entendimentos e vivências com a temática: educação integral**

A minha primeira lembrança, relacionada a uma possibilidade de discussão sobre o sentido da educação, remete ao fato de estar cursando o 4º semestre do Curso de Pedagogia, na Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC), quando chegou às minhas mãos um livro de Moacir Gadotti intitulado *História das Ideias Pedagógicas* (1993). Estou me referindo ao ano de 2001.

Essa publicação, recorrentemente utilizada por docentes de disciplinas relativas à História da Educação, trazia um panorama contextualizado historicamente do pensamento e da atividade pedagógica desde a antiguidade até a época contemporânea, bem como excertos de textos de importantes pensadores da área da educação, ao longo do tempo.

Chamava-me atenção, nas páginas finais do livro, quando a temática do currículo já era abordada, um quadro com um excerto de uma pequena história coletada por Pullias & Yung (1970, p. 48), parte do livro *Arte do Magistério*. Dizia:

Eu ensinei a todos eles – Lecionei no ginásio durante dez anos. No decorrer desse tempo, dei tarefas a, entre outros, um assassino, um evangelista, um pugilista, um ladrão e um imbecil. O assassino era um menino tranquilo que se sentava no banco da frente e me olhava com seus olhos azuis-claros;

o evangelista era o menino mais popular da escola, liderava as brincadeiras dos jovens; o pugilista ficava perto da janela e, de vez em

quando, soltava uma risada rouca que espantava até os gerânios; o ladrão era um jovem alegre com uma canção nos lábios; e o imbecil, um animalzinho de olhos mansos, que procurava sombras.

O assassino espera a morte na penitenciária do Estado; o evangelista há um ano jaz sepultado no cemitério da aldeia; o pugilista perdeu um olho numa briga em Hong Kong; o ladrão, se ficar na ponta dos pés, pode ver minha casa da janela da cadeia municipal; e o pequeno imbecil, de olhos mansos de outrora, bate a cabeça contra a parede acolchoada do asilo estadual.

Todos esses alunos outrora sentaram-se em minha sala, e me olhavam gravemente por cima de mesas marrons. Eu devo ter sido muito útil para esses alunos – ensinei-lhes o plano rítmico do soneto elisabetano, e como diagramar uma sentença complexa.

O texto não tratava diretamente de temática relativa ao currículo de educação integral, mesmo assim, causava-me impacto, talvez, ali, pela ausência dessa discussão.

Em meu íntimo, refletia: que fenômeno é esse chamado currículo que proporcionava uma experiência de sentidos tão diferentes, um descompasso tão profundo entre a compreensão do fenômeno educativo e do ato de ensinar impetrado, inicialmente, pelo professor, e os resultados obtidos nas experiências de vida, de pelo menos 05 (cinco) de seus alunos?

Da mesma forma, a última sentença do texto apontava, ao meu ver, que o professor realizava uma autocrítica e tinha ciência de que os conteúdos escolares, por ele trabalhados, não foram capazes de estabelecer um nexos ou significado para aqueles jovens, que os fizessem seguir os desígnios da sociabilidade humana, objetivo da educação escolar.

Devo advertir que não utilizei do conto aqui narrado para estabelecer a ideia de que o professor e a instituição escolar são responsáveis, quase que exclusivamente, pelo insucesso da vida dos estudantes, pós-experiência escolar. Todavia, também trazendo dissonância à afirmação acima citada, é notório o discurso crítico repetido à náusea por pesquisadores, meios de comunicação, diretores de escola, professores, etc., de que a maior parte das escolas contemporâneas não formam bem, entre vários fatores, por ainda possuir uma proposta curricular ampla e segmentada em disciplinas compartimentalizadas que não dialogam, e também por carecerem de uma proposta formativa capaz de estabelecer nexos entre as expectativas dos jovens, os saberes “experenciados” por eles e o mundo vivido.

Àquela época, entendia que um movimento de mudança da escola e do modelo curricular era necessário em direção a uma proposta de educação integral, mesmo que ainda não a nomeasse dessa forma. Um esboço disso seria a possibilidade de que uma educação integral que “desse conta” das diversas nuances da vida dos jovens (subjetividade, crenças, interesses, objetivos, falas, modos de ser, corpos, culturas juvenis, etc.), associadas a práticas esportivas, artísticas, políticas, etc., pudesse ser a diferença entre uma escola desinteressante e arcaica para uma escola pulsante, viva, plural e dinâmica.

Naquele tempo, não recorro do tema educação integral fluir facilmente nos encontros de educadores, ou ser abraçado ideologicamente como bandeira, tal qual é feito hoje pelos Governos Federal, Estadual e Municipal. Estamos tratando, no meu caso, de uma discussão datada, referente à década de 1990.

Nesse período, o Brasil era governado por um grupo político de tendência neoliberal, pautado pela lógica da estabilidade econômica, abertura de capital para grupos estrangeiros, privatizações, e uma forte tendência ao reformismo. A égide do Estado mínimo apontava para um programa de rigoroso controle fiscal, por meio de reformas administrativas, trabalhistas, e previdenciárias, tendo como vetor um corte profundo nos gastos públicos (SAVIANI, 2010). Um governo que transitava entre a ideia de universalização do ensino fundamental como forma de garantir aos filhos dos trabalhadores uma formação básica, capaz de garantir a sua futura inserção no mundo do trabalho e, que, ao mesmo tempo, ocupava-se de construir as condições necessárias à privatização das Universidades.

Por conta disso, ao meu ver, o discurso pedagógico recorrente do final da década de 1990, e que prevaleceu ainda no início dos anos 2000, era mais centrado nas questões relativas à interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, transversalidade, temas transversais, competências, construtivismo, aprender a aprender, etc.; mesmo essas temáticas não sendo tão novas assim, ou elas representando reformulações de intencionalidades pedagógicas de décadas anteriores. Essas orientações pedagógicas foram amplamente divulgadas na década de 1990, por conta do Relatório Jacques Delors publicado pela UNESCO em 1996, que se dedicou a estabelecer as linhas para a educação mundial no século XXI.

Não advogo, aqui, que aquelas temáticas não possuem valor significativo no campo da organização do currículo e do trabalho docente. Contudo, é preciso considerar com atenção o fato de que o Brasil, como alguns países da América Latina, realizou - ao

longo da década de 1990 - uma reforma na área da educação através da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação - LDB (lei 9.394-96), que desencadeou um processo de micro reformas<sup>2</sup>.

Enquanto a LDB não tratava em nenhum artigo literalmente da educação integral, outrossim, do tempo integral (art. 34. §. 2) ao direcionar que “o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.”; os PCN<sup>3</sup>, embora ainda não superando o caráter disciplinar do ensino, recomendavam na estruturação dos conteúdos básicos de aprendizagem, uma proposta de planejamento e organização da prática pedagógica sustentada nos projetos de integração, globalização e interdisciplinaridade. O que ficava evidente é que a discussão sobre educação integral não tinha uma agenda consolidada: parecia “cambalear”, no contexto de um período politicamente marcado por uma tentativa de redefinição das ações educacionais desse Estado mínimo.

No bojo do acompanhamento de todas essas (in)definições político-pedagógicas, a partir do ano de 2001, torno-me integrante do grupo de pesquisa “Saber e Prática Social do Educador”. Embora o grupo naquela época dirigisse os seus estudos para à problemática dos saberes de formação profissional e ao papel da epistemologia da prática na constituição de competências e da práxis docente, busquei analisar, como objeto de pesquisa particular, a transversalidade, os temas transversais e as suas implicações sobre a ação docente.

Em certa medida, acreditava que a escola, tradicionalmente consagrada como instituição que promoveria a iniciação e perpetuação do saber formalizado e da cultura, deveria realizar a junção das matérias ditas instrumentais, mesmo que por indexação (como conteúdos acessórios), àqueles temas de caráter atitudinais (temas transversais), de forma a inserir os estudantes numa formação “mais integral”, com vistas ao cultivo de

---

<sup>2</sup> Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1997) foram organizados nas seguintes áreas de conhecimento: língua portuguesa, matemática, história e geografia, ciências naturais, arte, educação física e temas transversais, para o ensino fundamental; linguagens e códigos e suas tecnologias, ciências da natureza, matemática e suas tecnologias, ciências e suas tecnologias para o ensino médio. A educação infantil se tornou obrigatória para crianças a partir de 04 anos de idade. Ampliou-se a descentralização para escolas e universidades e o buscou-se construção de sistemas nacionais de avaliação da educação.

<sup>3</sup> Vários pesquisadores se manifestaram criticamente em relação ao processo de elaboração dos PCN. As principais críticas incidiam sobre o fato de que um documento que pretendia ser uma base curricular nacional comum, não ter tido ampla discussão junto as entidades representativas da educação e a participação dos movimentos históricos dos educadores. Algumas formulações de caráter ideológico acentuaram o tom político neoliberal, no que concerne à formação para a cidadania. Os PCN não romperiam com uma concepção de educação ainda centrada na hierarquização de saberes. Ver: ANPED, 1996; ALVES, 1998; MACEDO, 1998.

uma *praxis* social e cidadã, o que no - meu entendimento - seria os fins últimos da educação.

Em suma, ocupava-me – em particular – em perceber como as discussões sociais no âmbito do contexto escolar, que vão para além do planejamento diário do professor, eram por eles tratados, entre os quais, os elementos determinantes da estrutura pedagógica da sala de aula - como o planejamento diário, por exemplo - se relacionavam ou se adaptavam aos temas transversais<sup>4</sup> de interesse dos jovens.

De certo modo, já acreditava que o currículo de educação escolar pública não preenchia várias lacunas relativas à formação humana, tal qual a narrativa do livro *Arte do Magistério*, em que o professor ensina “[...] o plano rítmico do soneto elisabetano, e como diagramar uma sentença complexa”, mas aquela sentença curricular parecia não provocar efeito positivo na vida de alguns alunos. Mas, afinal de contas, que currículo seria viável e preciso?

Durante esse período de intensa reflexão, foram preciosas as contribuições do professores doutores Jacques Therrien (Coordenador do grupo Saber e Prática social do Educador) e Werner Markert que se tornou professor visitante da FAGED/UFC (2003) e colaborador do grupo. A primeira pesquisa que participei, *Experiência e competência no ensino: um estudo da ação pedagógica na perspectiva da Ergonomia do Trabalho docente* (2002-2004), tinha como objetivo compreender a relação entre experiência e competência através da análise da prática pedagógica de professores experientes, levando em consideração, sobretudo, a relação existente entre os indivíduos e os elementos estruturais que compõem o meio profissional, e como aqueles fomentam a reestruturação e redefinição do próprio trabalho; em outras palavras, trata-se de uma investigação que interliga um sujeito reflexivo à atividade e ao contexto.

A segunda pesquisa, *Pedagogia por competências e epistemologia da prática: implicações para a teoria e a práxis nas instituições formadoras de professores para a educação básica* (2004-2007), tinha como objetivo descrever, analisar e compreender como as instituições formadoras, através de suas concepções, práticas, e projetos pedagógicos, preparam atualmente os futuros professores da educação básica, considerando as relações entre a pedagogia por competência e a epistemologia da prática

---

<sup>4</sup> Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, MEC/SEF, 1998) definiram como subdivisões do programa de conteúdo dos temas transversais as seguintes categorias de conhecimento: meio ambiente, saúde, orientação sexual, ética e pluralidade cultural.

que fundamenta o modelo de formação, tendo em vista desenvolver um conceito de competência implicando a formação de um profissional transformador da realidade.

É, sobretudo, no contexto dessa segunda pesquisa que as minhas reflexões sobre currículo e educação integral começam a ganhar relevo, visto que as discussões conceituais da teoria crítica se tornaram centrais na pesquisa, e trouxeram para os nossos estudos as categorias educação-emancipação em contraposição à semi-formação.

Para os autores da Escola de Frankfurt, a educação possui um papel privilegiado frente às condições impostas pela lógica do capital, da racionalidade técnica e da indústria cultural. Uma pedagogia emancipatória é alicerce de uma educação capaz de promover a reabilitação dos valores éticos (ADORNO, 1996). Uma proposta educacional em contraposição à barbárie, capaz de criar condições de fortalecer, no ser-humano, o pensamento autônomo e o esclarecimento a respeito da condição humana, um processo ampliado, pelo qual se poderia dizer que educação é formação: *bildung*.

O ideário de formação proposto no trabalho dos autores da escola de Frankfurt no século XX, a partir da atualização do conceito de *bildung*, ganhava relevo e importância nas nossas compreensões do que poderia, potencialmente, ser um currículo de formação integral.

O conceito de *bildung*<sup>5</sup> assenta-se na experiência ética (moralidade), estética (ideal do belo) e política (ideal de cidadania). A noção diz respeito a completude do indivíduo... de uma formação em sua totalidade que conduz ao esclarecimento, a liberdade plena e consciente que leva a emancipação humana, o que em certa medida, parecia utópico frente à realidade do sistema público de ensino.

A história nos mostrou que, na medida em que a educação se tornou política de Estado, o atendimento em massa, as práticas, o currículo, os equipamentos e o tempo necessários para o desenvolvimento de uma formação integral se constituíram em desafio, e suas finalidades restringiram-se ao propósito de ofertar - a “todos” - conhecimentos básicos e/ou saberes mínimos direcionados à socialização (sem preocupar-se de fato com uma formação humana integral).

Compreendi melhor essa realidade, quando tive a oportunidade, como professor substituto da Faculdade de Educação<sup>6</sup>, em conduzir os estudantes das licenciaturas às

---

<sup>5</sup> Ver- Möllmann (2011).

<sup>6</sup> Exerci a atividade de docente do Departamento de Teoria e Prática da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, entre os anos de 2004/2006. Disciplinas: Didática Ensino de Ciências nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental

escolas campo de estágio. Na experiência de leitura dos projeto político-pedagógico das escolas, percebia que os mesmos sempre indicavam um ideal de formação integralizada articulada a um grau de compreensão humana, que considera as suas várias dimensões: cognitiva, social, afetiva, dentre outros; os objetos da educação escolar presentes nos textos da disciplina, sempre orientavam no sentido de a educação escolar propiciar a formação do caráter, da personalidade, a sociabilidade humana, a construção da autonomia e o exercício da cidadania; a descrição das metodologias apontava a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade como propostas metodológicas de integração curricular.

Contudo, as observações do cotidiano escolar, das vivências curriculares, apontavam a completa desarticulação entre discurso e prática e as dificuldades para o cumprimento dessas intencionalidades pedagógicas.

Durante a minha pesquisa do mestrado acadêmico,<sup>7</sup> não trabalhei especificamente com a temática educação integral. A dissertação tratou da experiência de constituição das práticas de estágios curriculares a partir das licenciaturas nas escolas de educação básica. Contudo, os relatos dos estudantes estagiários trouxeram elementos importantes, acerca da detecção de limitações espaço-temporais, tanto para a realização do currículo mínimo, quanto para o estabelecimento de sequências didáticas (ZABALA, 1998) relacionadas às aulas por eles planejadas.

Contudo, no discurso produzido pelos estagiários participantes da pesquisa estava sempre evidente a dificuldade em realizar na escola um projeto que se observasse os estudantes em sua inteireza; que estabelecesse nexos entre mais de uma disciplina escolar, ou mesmo que articulasse os demais atores e espaços da escola, pressupostos de uma educação integral.

A cultura escolar vigente nas escolas pesquisadas parecia ter naturalizado ou cristalizado o conceito de turno; e ao cumprimento das 04 horas mínimas diárias de aulas, com suas subdivisões; a ideia de distribuição rígida de professores e disciplinas na dita “grade” curricular.

Enquanto isso, na academia, nas disciplinas do mestrado, a tônica do pensamento e as discussões caminhavam em torno da complexidade ou “ter a cabeça bem feita”

---

Estágio Supervisionado nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental I  
Estágio Supervisionado no ensino médio

<sup>7</sup> SOUZA, V. R. de. Racionalidade e trabalho pedagógico nos estágios curriculares em cursos de licenciatura da UFC: o que acontece na prática? Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2008.



(MORIN, 1999); desnaturalizar o caráter arbitrário do currículo (BOURDIEU, 1995); pensar um currículo globalizante (SANTOMÉ, 2006); com os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais (ZABALA, 1998) bem estabelecidos; e tendo como pano de fundo a educação problematizadora, dialógica e libertadora de Freire (1993).

Percebia, portanto, um descompasso entre as lógicas de pensamento e sentidos atribuídos ao currículo na academia e o que era de fato vivenciado nas escolas.

Naquele tempo de pesquisa, passei a perceber com humildade que o currículo na realidade é aquilo que imaginamos que é... mas, também, o que o outro imagina, percebe e realiza (vive)! Portanto, todo arranjo curricular é cumulativo da experiência do outro, o que remete a olhares diversos: perspectivas diferentes de entendimento com o contexto e o lugar de fala, e de onde se fala (De qual escola os atores sociais vivenciam!).

A escola é um espaço socialmente constituído para o qual confluem contingências da ordem histórica específica das diversas demandas sociais, embora permanentemente atravessado por determinantes mais gerais. Em cada interior escolar, aquela confluência irá desenhar formas e necessidades diferentes, resultando em modos de comportamento próprio de cada grupo de agentes (alunos, pais, professores e gestores) e arranjos curriculares que possuem as suas especificidades.

As percepções que ampliaram minha compreensão sobre educação integral e currículo são resultados da experiência de trabalho que tive no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada para as Humanidades – HUMANAS/UFC, a ser considerado a seguir.

## **1.2 Educação integral no contexto do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada para as Humanidades – HUMANAS/UFC**

Ao final do ano de 2004, o Ministério da Educação - MEC deu início à construção de uma política pública de formação continuada de professores. O diferencial desse projeto do MEC era a articulação institucional entre os sistemas de ensino básico e as universidades. O alvo dessa iniciativa: as escolas públicas. O MEC traduziu tal espírito na expressão coloquial “levar a universidade ao chão da escola”.

Para concretizar o projeto, o MEC instituiu a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica (REDE), criada com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação continuada dos professores. A REDE era composta por dezenove universidades que se constituem em Centros de Pesquisa e

Desenvolvimento da Educação. Essas universidades foram responsáveis pela elaboração e execução de programas de formação continuada em cinco áreas de conhecimento: Matemática e Ciências, Alfabetização e Linguagem, Artes e Educação Física, Ciências Humanas e Sociais e Avaliação e Gestão Escolar.

Em meu entendimento, é preciso refletir com precisão sob o momento político que propiciou a constituição da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, como reflexo de uma compreensão de educação do governo Lula (2003-2010). Embora esse governo tenha optado por manter, em vários aspectos, a ortodoxia da manutenção da política econômica dos governos anteriores, de uma outra forma, índices históricos de crescimento econômico e diminuição da pobreza foram produzidos. Um governo de centro-esquerda, resultado de um estranho e complexo cruzamento de uma base de sustentação que era regulada por partidos conservadores, progressistas e movimentos sociais, todos com uma predisposição para o debate sobre temas como saúde, educação, segurança pública, dentre outros, conforme o interesse, pela manutenção ou mudança da ordem vigente.

O governo do presidente Lula foi marcado, no campo educacional, muito mais por permanências que rupturas em relação ao governo anterior, tendo sido herdeiro de uma reforma educacional de longo alcance e complexidade, engendrada durante os dois mandatos do governo que o precedeu – Fernando Henrique Cardoso – e que mudou os rumos da educação brasileira do nível básico ao superior (OLIVEIRA, 2009).

Contudo, o modo de fazer política de um governo que se apresentava como mandato democrático e popular, como uma nova esperança a todas as mazelas da sociedade brasileira, inspirava a ideia de mudança e de que tudo parecia estar em discussão, debate ou mesmo em processo de transformação.

Recordo-me das viagens que realizava a Brasília, por conta do trabalho como coordenador pedagógico do Núcleo HUMANAS- UFC, cargo que exerci entre os anos de 2007-2013, em que a capital federal e as demais capitais brasileiras pareciam um grande fórum de debates. Percebia uma maior predisposição de um governo em unir esforços dos órgãos estratégicos do Estado e da Sociedade Civil organizada, para construir uma agenda de ações e um conceito de gestão mais ampliado e participativo, em que a Universidade tinha um papel estratégico.

Foi nesse contexto social e político de mudança que a Universidade Federal do Ceará instituiu o HUMANAS/UFC (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada para o Desenvolvimento das Humanidades), integrando-se à REDE,

juntamente com a Universidade Federal do Amazonas - UFAM e a Universidade Católica de Minas Gerais - PUC, para a formação de professores na área de Ciências Humanas e Sociais.

É oportuno enfatizar que o Núcleo HUMANAS/UFC já trazia consigo, em sua missão pedagógica, uma perspectiva de formação com vistas à educação integral. O Núcleo buscava garantir aos professores uma reflexão teórico-prática em torno da indissociável articulação entre trabalho, desenvolvimento e educação; as formas de relação estabelecidas entre a escola e seu entorno; ao modo de propor a criação de uma rede de discussão presencial e virtual sobre o significado das chamadas Humanidades no processo de formação continuada dos professores de educação básica.

Incorporou à formação um tratamento interdisciplinar com a finalidade de desenvolver as humanidades: um esforço conjunto dos professores de todas as áreas de conhecimento da educação básica para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva e integradora.

O HUMANAS contava com a supervisão em nível federal da Secretaria De Educação Básica – SEB/MEC. No contexto da reformulação do Ministério da Educação, durante o biênio 2009/2010, e a rearticulação das atividades do Núcleo para a Secretaria de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, SECADI, possibilitou um incremento nas atividades de estudos e promoção de formação no campo da educação integral.

Naquela época, a SECADI; para além de responsabilizar-se pelas ações educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais, com vistas à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais; era também a responsável pela gestão do Programa Mais Educação – PME.

E foi, nesse contexto de trabalho, que passei a estudar sistematicamente a educação integral, e a deparar-me com as questões relativas à efetivação do Mais Educação, projeto ambicioso do governo federal que, ora apresentava-se como programa de promoção da escola de educação integral, ora como programa de ampliação da jornada de tempo integral na educação escolar.

Inicialmente, preocupava-me em discutir nas formações de professores as perspectivas conceituais e metodológicas das práticas curriculares dos professores, considerando as temáticas que transversalizavam o ensino, notadamente disciplinar das

escolas de educação básica (relações étnico-raciais e diversidade no ambiente escolar; educação e direitos humanos; e educação ambiental). O objetivo era desconstruir a lógica hierarquizante e descontextualizada dos currículos tradicionais, e estimular o professor para a construção de um projeto político pedagógico da escola e para o desenvolvimento de matrizes curriculares e disciplinas que, objetivamente, considerem temas de forte relevância social para a efetiva prática cidadã dos estudantes.

O objetivo era fomentar, junto aos professores, uma reflexão sobre Educação Integral e, desse modo, criar estratégias que favoreceriam paulatinamente a ampliação da jornada escolar. O aporte teórico-metodológico se definia no entrecruzamento das temáticas relativas à educação integral (planejamento, Conteúdo, Didática, Trabalho Docente, Estudante, território, Comunidade, etc.) com os conteúdos transversais no contexto do currículo escolar.

A expectativa era preparar o professorado para um planejamento coletivo e o acompanhamento de atividades que favoreceriam a ampliação das práticas curriculares e, por conseguinte, uma maior permanência dos estudantes no ambiente escolar a partir do planejamento de atividades e experiências significativas, favorecendo o estreitamento das relações entre comunidade e escola. Ou seja, a concepção de educação integral proposta ultrapassava o cálculo quantitativo do tempo de permanência do aluno na escola. Era essa a nossa intencionalidade. Contudo, o Programa Mais Educação parecia apresentar-se mais como uma proposta de educação por atividades no contraturno, por indexação de conteúdo/áreas, embora essa tese demonstre que não se tratou apenas disso!

Em certa medida, a promoção de um programa como o Mais Educação, de ampla abrangência nacional, trouxe fôlego ao debate sobre propostas de educação integral para o país. Suscitou a ampliação da discussão sobre o papel da educação escolar e representou a retomada do estudo de experiências concretas e/ou autores clássicos, como Anísio Teixeira, Paulo Freire e Darcy Ribeiro, dentre outros. Retomou a dimensão política-pedagógica do diálogo sobre o sentido da educação escolar e da instituição escola no tempo em que vivemos, e avançou em relação a universalização da educação básica (década de 1990).

Certo modo, avançamos do “Queremos escolas para todos!” para o “Que escola queremos para todos?”.

Ao mesmo tempo, pude observar que a defesa da educação integral, objetivo constante na luta dos diversos movimentos históricos dos educadores do século XX ou demandas muito específicas de alguns grupos minoritários (sindicatos, partidos

progressistas, associações de classe, etc.), tornou-se, paulatinamente, “bandeira” de todos. As eleições presidenciais e estaduais de 2010 e 2014 e municipais de 2012 têm - em comum - o fato de que todas as chapas, concorrentes em eleições majoritárias, apresentaram a educação integral, a ampliação da jornada escolar, a construção de escolas de educação integral, etc., como proposta. E o que significa isso?

### **1.3 Aprendendo, aprendendo e moldando o objeto de estudo**

Acredito que a questão mais importante, sobre a qual refleti no contexto de elaboração dessa tese, foi a respeito da possibilidade de colocar em questionamento a própria educação integral.

Em geral, como educadores observamos ou ouvimos - materializados em *slogans* midiáticos, na primeira página dos projetos político-pedagógicos, em ecos de vozes de gestores motivados, em documentos oficiais do Estado, nas Faculdades de Educação, em meio as expectativas da sociedade civil organizada - a ideia de que a escola deve “formar ou educar integralmente para a vida”, nos moldes de uma educação para o desenvolvimento das potencialidades humanas, o mundo do trabalho e o exercício da cidadania.

Mas isso é realmente possível?

Certa feita, conversando com o professor Vitor Paro, um competente crítico do Programa Mais Educação, num congresso sobre Educação Integral na cidade de Brasília – DF, em 2012, ouvi do meu interlocutor uma ideia, que depois passei a observar com certa recorrência em suas falas e publicações. O mesmo reforçava certa indisposição em discutir a temática educação integral, pois dizia que “[...] ou a educação é integral ou, então, não é educação”. Qualquer coisa diferente disso, seria, em última hipótese “[...] uma espécie de treinamento”.

Penso que esse inquietante pensamento dito pelo professor, se compreendido como válido e levado adiante, permitiria colocar todo o sistema educacional e seus interlocutores (gestores, professores, técnicos, etc.) em situação de xeque, como em uma partida de xadrez. Há que se admitir que treinamento é uma das dimensões, entre outras, que envolvem a didática e, por conseguinte, a ação educacional. Mas será que, de fato, é disso que as escolas têm se ocupado quase que exclusivamente... e não verdadeiramente da educação?

É o que seria mesmo a educação integral no contexto da educação brasileira?

Ante arvorar-me na resolução do dilema, primeiro estabelecido pelo professor, e em seguida, por mim mesmo, ao elencar as questões acima citadas, comecei a tentar imaginar como a escola responderia a essa questão.

Imaginei que a resposta da escola advogaria na busca de dizer que cumpre uma complexa missão para a qual não foi criada, talvez muito, tenha sido idealizada, mas que lhe foi sendo incorporada, paulatinamente, ao longo do processo de constituição dos sistemas educacionais, no contexto da formulação de uma proposta de educação para todos.

De fato, se observarmos a história da educação escolar, do conceito que surge na antiguidade: latim *schola* ou do grego *skholé* “discussão, conferência, folga, tempo ocioso, lugar do ócio”; ao período de hipermodernidade em que vivemos, a escola redimensionou, bastante, as suas atribuições educacionais.

Atualmente da escola espera-se tudo! Que ela promova desde a iniciação e perpetuação dos saberes formalizados da cultura (a partir das ditas áreas de conhecimento do currículo dito tradicional) até o desafio de dialogar constantemente com a sociedade/comunidade, a fim de educar o alunado em torno de uma prática social e cidadã.

No contexto da realidade brasileira de desigualdade e vulnerabilidade as respondem a um conjunto significativo de demandas, projetos, ações sociais, etc.

E, mesmo diante da complexidade das exigências que fazem educação escolar, ainda assim é possível que as escolas continuem tratando muito mais de treinamento do que da dita educação integral como assevera e modela o professor Paro.

Penso que uma das principais potencialidades dessa reflexão é justamente a capacidade que temos, nós pesquisadores, de não sucumbir às generalizações, o que nos obriga a assumir uma posição investigativa diante da possível realidade.

Por conta disso, o desfecho de minha conversa com Vitor Paro, no contexto de um seminário que apresentava a metodologia e alguns resultados do Programa Mais Educação, foi a ideia de que precisávamos estudar a principal estratégia do MEC para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular brasileira na perspectiva de fomento da educação integral. Foram inclusive com essas palavras que o Programa foi anunciado e elas se mantem até hoje no *site* do Ministério da Educação.

Mas quanto ao Mais Educação... Ele representa isso mesmo?

A resposta a essa pergunta exigiu uma postura investigativa que ao meu ver, naquele momento, deveria se iniciar pela reflexão de como a educação integral, em geral, foi compreendida ao longo dos anos: o que os estudos sobre educação integral no Brasil e os mais recentes relativos ao Programa Mais Educação apontam?

1.3.1 Dos estudos existentes sobre Educação Integral e Programa Mais Educação, a problemática e construção do objeto dessa pesquisa

De modo geral, as pesquisas relacionadas à “educação integral” no Brasil concentram-se em pelo menos quatro vertentes/tendências que se relacionam diretamente, mas que, nessa tese, serão apresentadas dissociadas para efeito de compreensão didática:

- 1) Os estudos teórico/históricos que avaliam as concepções de educação integral ligadas à formação humana, em consonância com a ampliação do tempo escolar. Esses estudos resgatam o movimento escola novista, as propostas progressistas (anarquista/socialista), e o pensamento de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro;
- 2) As pesquisas em torno da cultura escolar a partir da ampliação do tempo escolar;
- 3) Os estudos relacionados às políticas educacionais no que tange os processos de inserção de propostas de cunho neoliberal na educação brasileira;
- 4) E, mais recentemente, às pesquisas relacionadas ao Programa Mais Educação.

García Moriyón (1987), Galo (2007), Dello (2007), Paro (2009), Moraes (2009) investigaram a educação anarquista e a pedagogia libertária, elaborando uma reflexão constante e sistemática sobre os vários aspectos dessas concepções pedagógicas. Eles tinham o intuito de estabelecer relação ou dissociar as teses e valores educacionais dos autores da tradição pedagógica libertária, aos modelos pedagógicos tradicionais. Nesses trabalhos, são apresentadas reflexões sobre as contribuições da pedagogia libertária para elaboração de um conceito de Educação Integral, tendo como referência, principalmente, Proudhon, Bakunin, Paul Robin e Francisco Ferrer.

Um segundo plano de pesquisas analisa o percurso histórico da educação integral no Brasil, partindo das ideias educacionais de Anísio Teixeira a partir da implantação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro em Salvador (BA) até as escolas-parque e escolas-classe de Brasília; chegando a Darcy Ribeiro e os Centros Integrados de Educação Pública - Ciep's (Rio de Janeiro). Chaves (2002) demonstra a forma como as contribuições

educacionais de Anísio Teixeira, na década de 1930, ampliaram a função social da escola de forma a conferir-lhe um papel mais popular e impactante na sociedade, em consonância com os princípios da escola progressiva, a partir do pensamento de Dewey e Kilpatrick.

Nunes (2009) ao analisar a experiência de constituição e ação pedagógica do *Centro Educacional Carneiro de Ribeiro*, avalia que de fato aconteceram avanços na construção daquilo que Anísio Teixeira propôs como ensaio da organização pedagógica de uma escola de educação integral. O pesquisador destacou a ampliação dos dias do calendário letivo; a formação de programas escolares com uma maior carga horária e complexidade, para além das ditas disciplinas tradicionais, fortalecendo a alimentação, o esporte, o lazer, o cuidado mental e a proteção social a partir da permanência das crianças e jovens no ambiente escolar. De modo geral, o poder político não compreendeu o pensamento de Anísio Teixeira o seu desejo de universalização da educação integral, relegando o seu projeto a construção de escolas modelos ou de demonstração (tipo cartões-postais) com atendimento limitado a uma pequena quantidade de estudantes, relegando a maioria das redes escolares federal, estadual ou municipal a mesma situação cotidiana de ausência de investimento.

No Ceará, Olinda (2002) tratou da formação integral dos educandos a partir dos registros e olhares de professoras que participaram da experiência formativa da escola de aplicação (1884-1940).

No tocante às pesquisas relacionadas às experiências de propostas de implementação de educação integral ou de tempo integral, os CIEPs<sup>8</sup> parecem representar o maior objeto de estudo e produção acadêmica relacionada à temática. Os trabalhos acadêmicos focados nos CIEP's tratam desde a cultura administrativa das escolas, o desenho arquitetônico e a estrutura física, até o treinamento e ação pedagógica dos seus profissionais (diretores, coordenadores, professores, etc.). Há trabalhos que detalham a relação da comunidade (estudantes e famílias) com a escola e o contexto social, e das políticas públicas que lhes deram sustentabilidade: a partir da defesa da proposta educacional ou mesmo da crítica ao modelo pedagógico (CASTRO & FARIAS, 2002).

---

<sup>8</sup> Os CIEPs foram construídos na cidade do Rio de Janeiro, na década de 1980 como proposta do governo de Leonel Brizola. Essas escolas pretendiam oferecer aos jovens, em horário integral, um conjunto de atividades diversificadas articuladas a uma proposta curricular sustentada na tríade: cultura, saúde e educação. As aprendizagens significativas seriam consequência da efetivação dessa ideia de currículo.



A intensidade de estudos relacionados ao CIEPs parece ir em acordo com a ideia de que eles, para além da função social de ser escola, articulavam-se como verdadeira organização social, cuja extensão da assistência e proteção social por parte do Estado demandava a ampliação do tempo de permanência de crianças e jovens na Instituição. Contudo, o modelo pedagógico de organização de programas e currículos, num primeiro momento, convergia para a organização didática tradicional, entretanto, ampliada: em uma primeira parte do dia, atividades de sala de aula; e, na segunda parte do dia, atividades complementares de cultura, esporte e lazer (RIBEIRO, 1986). Nesse caso, a ampliação do tempo legitimou a conhecida hierarquia na composição das relações dos sujeitos com o conhecimento: as atividades da sala de aula como as verdadeiramente importantes e as atividades exteriores à sala como sendo “extracurriculares”.

Num segundo momento, optou-se por organizar o currículo seguindo uma intercalação de diversas atividades, durante a carga horária diária, favorecendo uma mesma valorização de todas. Apesar desse tipo de ação pedagógica do trabalho parecer mais complexo e exigir bastante concentração, organização e o deslocamento maior de seus realizadores, os resultados parecem ter sido os mais positivos, embora a busca das articulações de saberes e de compreensão das intencionalidades pedagógicas na ordenação do tempo não tenham chegado ao ponto desejado.

Para Cavalieri (2002) a extensão do horário escolar, por si só, não garante o incremento qualitativo do ensino, embora seja um agente potencializador dessa possibilidade de melhoria. A extensão do tempo de permanência na escola deve aderir ao conceito de intensidade (COELHO, 1997) capaz de traduzir em uma conjunção qualitativa de trabalhos educativos. Ampliar a temporalidade de imersão de crianças e jovens na escola não redimensionará, obrigatoriamente, esse espaço. Desta forma, a educação integral e integrada seria a grande responsável pelo aprimoramento do tempo pedagógico no contexto do espaço escolar.

Nas últimas duas décadas, o estudo do tempo escolar tem sido um dos elementos mais significativos no conjunto de pesquisas sobre a escola. Para Cavalieri (2007, p. 1016) essas pesquisas buscam compreender:

- (a) ampliação do tempo como forma de se alcançarem melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares;
- (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher;
- (c) ampliação do tempo como

parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos.

No caso brasileiro, sempre se compreendeu a ampliação do tempo diário escolar como uma oportunidade para a diminuição das desigualdades. A possibilidade de superação das diferenças e busca da equidade de oportunidades entre os alunos das classes mais favorecidas com forte capital cultural, formados com o auxílio permanente da família e das instituições particulares; e o ensino proposto à massa de estudantes oriundos das classes trabalhadoras, de famílias com baixo capital cultural, em que a escola deveria ter um papel decisivo para o fortalecimento de uma formação mais integral possível para esses últimos.

De fato, reconhecemos que a questão de classes e exclusão social no Brasil é evidente e de que é necessário o Estado impetrar ações que busquem corrigir distorções. Contudo, em nosso entendimento, a ampliação do tempo de escola somente se justifica na perspectiva de propiciar verdadeiras mudanças no caráter da experiência escolar para todas as crianças e jovens, independente da classe social, na perspectiva de aprofundar e dar maior consequência a determinados traços do currículo de vida escolar, para que de fato possamos nos aproximar de uma educação integral possível.

Coelho (1997) e Cavaliere (2007) demonstram em seus estudos que a educação em tempo integral precisa relacionar o tempo físico, quantificável com a construção de um tempo vivido marcado pela intensidade no interior do espaço escolar em diálogo com a comunidade e o bairro.

Essas questões também parecem motivar um conjunto de pesquisas que, em linhas gerais, buscam compreender a implantação das propostas de educação de tempo integral nas escolas (ARCO-VERDE, 2003; CALEFI, 2003; PORTILHO, 2006; STOCK, 2004; GERMANI, 2006; SILVA, 2009) no que tange a verificar e compreender as políticas públicas que visam atender à Constituição de 1988, e a LDB 9394/96, ao Plano Nacional de Educação e ao Plano de Desenvolvimento da Educação, que determinam a ampliação do tempo escolar diário.

Há um grupo de pesquisas que tentam verificar se as propostas de educação integral promovidas pelas escolas estão realmente contextualizadas e articuladas aos interesses das comunidades, se estão vinculadas às áreas de conhecimento e aos seus objetivos no contexto dos Projetos Político-Pedagógicos (BRANCO, 2009; SILVA, 2011; OLIVEIRA, 2012).

Ferreira (2012) estudou o *Programa Mais Educação* com o objetivo de perceber como a formação inicial e continuada de professores se desenvolve para a superação daquilo que considera os desafios da implantação do programa no Estado de Goiás. Os seus achados revelam a insuficiência dos saberes de formação inicial dos professores para atuar na educação integral. Defende a formação continuada como elemento agregador de (re)estruturação pedagógica que potencialize a prática docente para a reinvenção da docência para o enfrentamento dos desafios do saber fazer na escola.

Pereira (2011), ao investigar se o programa é capaz de ocasionar mudanças nas escolas participantes em relação às taxas de abandono e aprovação (melhoria nas notas de Português e Matemática, entre os anos de 2009 e 2010 no Estado de Minas Gerais), chegou à conclusão de que o *Mais Educação* foi importante para a redução das taxas de abandono tanto para o ciclo inicial quanto para o ciclo final do Ensino Fundamental, mas que não acarretou melhorias em termos de aprovação nem de notas. Godoy (2012), em estudo comparativo entre quem participa e quem não participa do Programa e o impacto do programa na melhoria dos resultados acadêmicos de crianças e adolescentes no município de São Luiz – MA, concluiu que não houve melhoria nos resultados efetivos de rendimento dos alunos, o que denotaria falta de planejamento e acompanhamento dos processos de gestão.

Silva (2013), ao propor uma discussão sobre o programa Mais Educação realizada a partir de categorias típicas da tradição marxista, mais especificamente àquelas formuladas por Antônio Gramsci (2006 CC Vol. 2) em relação à educação escolar (“escola interessada”; “escola desinteressada”; “escola unitária”), considera que o programa *Mais Educação*, ao induzir políticas a favor da educação integral em nome da qualidade da escola pública, na verdade, busca especializar essa escola para lidar com as classes sociais desfavorecidas, a partir da perspectiva quase que exclusiva da proteção social. Isso se afasta completamente de uma perspectiva de formação verdadeiramente humana, universalista e emancipatória.

Acredito que os estudos relacionados à educação em tempo integral, hoje, a partir do Programa Mais Educação, evidenciam uma disposição ou perspectiva de análise muito mais política e de impacto relacionada à expansão da educação integral, proteção social, permanência e evasão de alunos, ao sistema de avaliação do programa, do que curricular.

Há um senso crítico latente que funciona para a análise dos projetos e experiências governamentais, a partir dos sistemas de avaliação, que são importantes ao denunciar fatos e apontar caminhos, mas que não preenchem as lacunas existentes nos projetos de

um conhecimento mais abrangente e mais profundo do currículo de educação integral, aquele realmente gestado, praticado e experienciado pelas escolas.

De fato, seria estranho se a promulgação de um programa como o Mais Educação, que pretende induzir uma proposta de educação integral, ainda de caráter parcial e limitado, não desse relevo à discussão sobre a educação integral no Brasil, considerando a urgência do debate, no contexto dos contrastes de uma sociedade excludente como a brasileira, em que a maior parte da população, por ser privada dos direitos sociais básicos, enxerga na escola uma das poucas possibilidades de melhoria da qualidade de vida.

Acredito que uma lacuna importante de pesquisa precisa ser preenchida a partir do debate em torno do currículo. Assumo a premissa de que a gradativa implantação do tempo integral nas escolas não significa que a expansão do tempo esteja em estrita conexão com uma concepção de educação integral, embora a questão do tempo precise ser considerada para a sua efetivação.

Essa tese de doutorado visa compreender o processo de criação e definição do currículo escolar de educação integral e, por conseguinte, a redefinição dos *modus operandi* de ação pedagógica de uma escola municipal de Fortaleza que aderiu ao Programa Mais Educação, em consonância ao estudo da experiência curricular nesse tempo escolar. A atividade de investigação baseia-se na hipótese de que é possível, num estudo de caso, compreender se houve nessa escola planejamento, reorganização global, interdisciplinar e/ou transversal do currículo mediante a integração de saberes no tempo e espaço escolar.

Nesse estudo, projetei, também, como objetivos específicos, analisar as concepções de educação integral que perpassam o projeto político-pedagógico da escola; avaliar os programas de disciplinas escolares quanto a sua articulação para à integralização; e compreender como os atores sociais (gestores, professores coordenadores de área, técnicos do Mais Educação e estudantes) se inserem no contexto das atividades de educação integral, elaboram-nas e/ou participam da sua efetivação.

A compreensão de currículo que apresento nesse trabalho coaduna-se com o pensamento de Goodson (1995), uma perspectiva teórica que observa o conhecimento corporificado no currículo escolar como tradição inventada, um artefato social e cultural construído historicamente, não só preso à descrição estática da prescrição, mas envolto

na dinâmica social, que lhe dá formato, interpretação e significado<sup>9</sup>. A organização curricular, portanto, tem duas dimensões indissociáveis: a do currículo como *fato* e a do currículo como *prática*

O currículo como *fato* representa a arquitetura estruturada de normas, orientações pedagógicas e conhecimentos institucionais e institucionalizados, que adentram e se reorganizam no interior da escola, a partir de projetos, programas, áreas de conhecimento, ou disciplinas.

A escola faz parte de um sistema de educação e sua organização baseia-se em princípios e dispositivos legais que assegurem o seu funcionamento. A legislação educacional brasileira, quanto à composição curricular, contempla dois eixos: uma *Base Nacional Comum*, com dimensão obrigatória fixada pela União, cujo objetivo é garantir uma unidade nacional para que todos os alunos tenham acesso aos conhecimentos mínimos exigidos; e uma *Parte Diversificada*, que se compõe a partir das realidades regional e local, a qual deve ser decidida em cada sistema ou rede de ensino e em cada escola.

O Ministério da Educação organiza politicamente comissões que assumem a responsabilidade de decidir, em debate com a sociedade (universidades, entidades de classe, movimentos sociais, órgãos representativos de professores, conselhos deliberativos, etc.), os saberes “ditos” necessários, que deverão ser perpassados pelas gerações adiante, nas escolas. Assim, surge um discurso pedagógico oficial que referenda uma determinada tradição seletiva expressa numa ideologia de Estado e um conjunto de propostas pedagógicas elaboradas pelos grupos vencedores na esfera democrática da organização macropolítica (SILVA, 1999).

A legitimidade do currículo, que se entende por “oficial”, funciona como indicador de classe e “gostos” (BOURDIEU, 1998). Num processo anterior à escola, esse currículo ainda passará pelo crivo dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação que elaboram adequações necessárias, considerando as peculiaridades e demandas educacionais locais.

Já o currículo como *prática* diz respeito à vida nas escolas, às transformações e vivências no ambiente especializado de aprendizagem. Nela, para além das discussões

---

<sup>9</sup> O significado, portanto, não é preexistente, mas culturalmente edificado, bem como se dinamiza nas relações de poder ao qual está implicado ou implica. Afirma-se assim que o significado é socialmente definido.

relativas à programas e disciplinas, o que pesa mesmo é o plano social (contexto) em que a escola está inserida é a relação entre a pessoa (indivíduo) e as pessoas (coletivo) no mundo vivido. Isso implica dizer que o currículo existe, principalmente, nas experiências dos professores e dos estudantes, o que envolve mais do que o conteúdo formal a ser aprendido. O currículo é um território em disputa (ARROYO, 2011)

Há uma grande variedade de aprendizagens no ambiente escolar de classe ou extraclasse que, mesmo sendo ausente ao currículo oficial explícito, contribuem, de forma significativa, para aprendizagens sociais diversificadas. Nesse processo, muitas vezes os estudantes lançam mão, individual e coletivamente, de modelos de negação ou de outros interesses, que entram em choque com os objetivos propostos pela escola, mas que também os educam.

O principal empreendimento didático escolar consiste, justamente, em lidar com esse “caldeirão cultural” denominado gestão curricular. Isso denota uma missão, aos profissionais da educação, que não se resume a pesquisar ou gerir os programas, matérias ou conteúdo escolares. Essa ação pedagógica implica num processo de desnaturalização do currículo, num esforço de compreender como o mesmo tem sido interpretado pela comunidade escolar, aprendido pelos estudantes, incorporado ao contexto social em que a escola está situada.

Isso sugere o estabelecimento de um espaço de reflexão acerca do conhecimento instituinte e, também, daquele que se instituí, a partir das experiências concretas de vida.

A percepção do currículo como **processo** permite aos profissionais o estabelecimento de perspectivas de análise para compreender os contextos sociais, históricos, culturais e organizacionais em que atuam, para neles intervir em busca da manutenção de experiências bem-sucedidas ou de mudança.

Acredito que as deliberações a respeito daquilo que deve ser ensinado nas escolas, (programas, conteúdos, instruções, valores morais, etc.) são alterados e reinterpretados pelos sujeitos, nos processos de interação de diferentes formas e em variados contextos de ensino e aprendizagem, o que denota processos de adaptações, negociações e rupturas nos currículos.

Portanto, as compreensões que tenho a respeito de currículo de educação integral no processo educativo requerem uma visão de teoria e ação que modela a integração curricular, a partir de pelo menos três abordagens que considero articuladoras do seu nexos:

- Enquanto etapa político-pedagógica de planejamento da organização curricular visando a integração de saberes a partir da interdisciplinaridade e da transversalidade;
- Como projetos e experiências pedagógicas estabelecidas em função das necessidades de aprendizagem dos estudantes, articuladas a realidade comunitária e a dinâmica social ao qual a escola está inserida;
- E um processo de formação humana em suas múltiplas dimensões, reconhecendo o ser em sua totalidade (biopsicossocial). A percepção da condição/ação da pessoa em sua singularidade que dá significado as experiências do currículo.

Assim, em minha compreensão o currículo escolar integrado<sup>10</sup>, deveria englobar a interação pedagógica das diversas metodologias de ensino articuladas ao conhecimento (pessoal, cultural, popular, científico, etc.) de forma a garantir o desenvolvimento das crianças e dos jovens nas diversas dimensões da condição humana: no trânsito junto àquelas classes de conhecimento, na produção de novos saberes, no amadurecimento das relações sociais, na aprendizagem de novas formas de expressão.

Contudo, preciso, aqui, retomar aquele pensamento que foi instaurado no início do primeiro capítulo deste trabalho, pois já vem ela, *uma nova realidade sendo inventada*, nesse caso, a partir do olhar de um pesquisador.

Então para melhor dizer isso, penso que para compartilhar a invenção dessa realidade, nada melhor do que a instituição escolar e os reais ‘fazedores’ do currículo do PME: diretor, coordenador, monitores, alunos, etc.

Por conta disso, elegi uma escola de ensino fundamental, como campo da pesquisa, que nessa tese protegerei sob o pseudônimo de escola Verde. Aliado a essa iniciativa, os participantes da pesquisa foram compostos pelo coordenador do Projeto Mais Educação na Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza – SME; a diretora da escola; a coordenadora na escola, os 05 (cinco) monitores que atuam no programa na escola Verde; e, 03 (três) estudantes do *Mais Educação*.

Não se trata de um esforço de fixação de conceitos de educação integral. Normalizações do tipo: isso é um currículo correto! Isso não é um currículo correto. Isso

---

<sup>10</sup> Um projeto que se materialize num currículo vivo e integrado (SANTOMÉ, 1998) disposto a contemplar as múltiplas dimensões das ciências, técnicas, filosofias, artes, saberes populares, linguagem e comunicação, imbricadas na formação dos sujeitos, com caráter associativo e dialógico com a dinâmica do contexto social em que vivem os participantes do processo educativo: a comunidade e, por conseguinte, a cidade.

deveria ser integralizado ou não! Acima de tudo, trata-se de uma concepção de análise que avalia um Programa de Educação Integral que em nosso entender, precisa ser compreendido o seu impacto.

Preocupa-nos, como questões de pesquisa:

- Compreender que currículo de educação integral o Mais Educação está promovendo, ao formalizar a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola. Qual proposta de educação integral está na ordem do dia?
- Na escola de educação básica há concepções e planejamento de currículo de educação integral?
- As atividades propostas nas *mandalas* e macrocampos de integração são reconhecidas e experienciadas pelos atores envolvidos como conhecimento curricular integrado, ou representam apenas atividades complementares a um currículo já existente na escola?
- Qual a integralização possível?

As teorias de base que sustentam esse trabalho são adequações as perspectivas de currículo do pensamento de *rizomático* (DELEUZE & GATARRI, 1995) e a *autopoietica* (MATURANA & VARELA, 2004). Acreditei que esses autores por meios de suas teorias, embora não direcionadas objetivamente aos estudos de currículo, poderiam favorecer a compreensão da experiência do sujeito em relação ao ato de conhecer e o próprio conhecimento, interações de natureza histórica, social e biológica. São autores que criticam de forma contumaz o processo de disciplinarização e a fragmentação de saberes, contudo, sem apontar um modelo que julgaríamos hermético, com fins a proposição ou conquista de um ideal de unicidade ou totalidade de conhecimento.

Decidimos aderir ao estudo de caso.

As etapas do processo metodológico, foram:

1. Compreensão da proposta de educação integral presente nas orientações dos cadernos metodológicos do PME, produzidos pelo MEC;
2. Leitura do Projeto Político-Pedagógico da escola que garantiu a interpretação das compreensões e intencionalidades didático-pedagógicas do currículo escolar em relação ao trabalho com a educação integral;
3. Acompanhamento através da observação das atividades curriculares relativas à educação integral no tempo escolar, considerando uma abordagem de cunho



etnometodológica: captação dos procedimentos que os atores da vivência do currículo de educação integral realizam ao longo do seu cotidiano;

4. Registros através de notas de campo;

5. Entrevistas semiestruturadas: obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação e o objeto de estudo. Através das falas, obtivemos a caracterização de saberes e práticas no âmbito do trabalho de planejamento dos professores e demais atores sociais envolvidos na mediação das atividades de educação integral;

6. No caso específico dos jovens estudantes, trabalhamos com a perspectiva de grupo focal.

Esse trabalho de pesquisa, está subdividido em cinco capítulos:

Inicialmente, no capítulo introdutório, descrevemos o processo de formação humana e profissional que nos conduziu a elaboração desse estudo. Ainda na introdução, apresentamos as pesquisas que servirão de norte a discussão da temática que apresentamos, bem como a problemática, os objetivos do estudo, e as questões de pesquisa.

No segundo capítulo, elaboramos uma reflexão em torno do desenvolvimento da proposta de educação integral do PME, a partir de sua legislação e da leitura dos cadernos metodológicos, que nos ofertaram a possibilidade de conhecer e compreender melhor essa proposta curricular. Apresentamos o programa e estabelecemos um olhar acerca da sua situação em caráter nacional e no município de Fortaleza. Expusemos, ainda, as nossas opções metodológicas.

Já no terceiro capítulo, apresentamos referências históricas relativas ao processo de desenvolvimento da noção de educação integral. Realizamos um relato das experiências brasileiras que julgamos significativas e apresentamos as bases teóricas da pesquisa.

O quarto capítulo traz os resultados de análise da pesquisa. As compreensões relativas aos procedimentos e vivências do currículo de educação integral, na escola campo da pesquisa.

Por fim, apresento as conclusões finais seguidos da relação de autores que contribuíram junto às reflexões dessa pesquisa.

## **2. O MAIS EDUCAÇÃO, O CONTEXTO DO PROGRAMA E OS PERCURSOS METODOLÓGICOS CAMINHADOS PELA PESQUISA**

Nesse capítulo apresentaremos o Programa Mais Educação, considerando os aspectos legais relacionados a sua elaboração, gestão e implementação. Daremos destaque a uma leitura interpretativa dos cadernos e orientações metodológicas do programa. Ainda, aqui, descrevemos o programa com vistas a uma melhor compreensão a respeito de seu funcionamento; a avaliação do programa nacionalmente e no município de Fortaleza, a partir dos dados e pesquisas disponíveis; e estabelecemos o percurso metodológico da pesquisa.

### **2.1 Sobre as leis e a forma: o que legislaram sobre Educação integral, o Programa e a proposta curricular do *Mais Educação***

No Brasil, a Constituição Federal (1988) cidadã não traz referência direta à educação integral, mas, especificamente, em relação à educação, a estabelece como direito que leva ao “[...] pleno desenvolvimento da pessoa, fundante da cidadania, além de preparar para o mundo do trabalho” (art. 205). Trata-se, portanto, de uma possível leitura, a ideia de que ao citar por associação a expressão pleno desenvolvimento da pessoa à educação, a carta magna estaria a referendar um processo de educação integral como fim último do ato educativo e direito de todos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei Nº 8.069 / 13 de julho de 1990), em seu capítulo V, art. 53, completa a proposição de obrigatoriedade do acesso e permanência na escola, reconhecendo que o desenvolvimento integral da criança necessita de uma forma específica de proteção e um sistema articulado e integrado de atenção a esse público.

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>11</sup> - LDB (Lei 9.394/96) em seu art. 2º, em consonância com o texto da Constituição Federal, propôs no Título II, dos

---

<sup>11</sup> Entendo que a educação integral no país jamais configurou como proposta bem segmentada, a partir de um plano de ações e/ou execução do sistema educacional brasileiro. Na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Nº 4.024, de 20/12/1961), o tema aparece apenas uma vez, centrado no sujeito (educando) e abordado na seção dos fins da educação. Entre as finalidades da educação estaria: d) *o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum*. Já na segunda LDB (Nº 5.692, de 11/08/1961), um documento de caráter técnico, centrado na organização dos ensinos de 1º e 2º graus, sob ordenamento jurídico do regime militar, o tema relativo ao aspecto integralizador da educação aparece focado apenas no art. 21- *O ensino de 2º grau destina-se à formação integral do adolescente*.

princípios e fins da educação nacional, que a educação “[...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A LDB previu a ampliação progressiva da jornada escolar do ensino fundamental para o regime de tempo integral, em seu artigo 34 (§2º), que determina que “o Ensino Fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”.

A lei da educação nacional não se posicionou diretamente sobre o que seria educação integral. Apenas tratou da ampliação do tempo escolar, referente a permanência das crianças e jovens nas escolas.

O texto da lei ao deixar aos entes federados (estados e municípios) o poder de decidir sobre a que tempo deveria acontecer a ampliação do tempo escolar, não fortaleceu na prática, a ampliação de propostas de educação integral no Brasil.

A Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), representou um avanço porque trouxe a valorização da noção de educação integral como aporte norteador de todo o texto e de suas propostas, principalmente no que tange a possibilidade de formação integral da pessoa.

O PNE bastante focado na ampliação da permanência de crianças e jovens nos espaços escolares objetivou o tempo integral como meta da educação infantil e fundamental. Defendeu como proposta de ampliação da jornada escolar o mínimo de 07 (sete) horas diárias; estimulou a ampliação do tempo escolar para crianças em situação de vulnerabilidade social.

Já o FUNDEB (2007) ampliou as possibilidades de oferta de tempo integral ao repassar para as secretarias municipais de educação uma parcela de valores para investimento em matrículas de jornada escolar ampliadas, principalmente focadas na extensão dos turnos.

O decreto nº 6.253/2007, documento regulamentador da lei do FUNDEB, estabeleceu nominalmente aquilo que havia sido planejado no PNE, trazendo elementos importantes a regulamentação da educação em tempo integral:

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 que um

mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares, observado o disposto no art. 20 deste Decreto.

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação foi elaborado em regime de partilha pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios, com vistas a promover a melhoria da qualidade da educação básica em regime de tempo integral. No documento do decreto 6.094 (24/04/2007) foram apresentadas 28 diretrizes com esta finalidade.

Abaixo, destacaremos aquelas relacionadas a ampliação do tempo escolar ou com viés pedagógico associado a propostas de educação integral:

IV- combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contraturno, estudos de recuperação e progressão parcial;

VII- ampliar as possibilidades de permanência do educando sob a responsabilidade da escola para além da jornada regular;

VIII- valorizar a formação ética, artística e a educação física;

XXIV- integrar os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vista ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola;

XXV- fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso;

XXVI- transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar;

XXVII- firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos sociais e ações educativas.

Alguns pontos do plano que destacamos merecem destaque: o inciso VII, a exemplo do art. 34, da LDB, associar a ampliação do tempo a uma maior responsabilidade da escola, remetendo a sua necessária centralidade nos processos pedagógicos que objetivem relações de ensino-aprendizagem.

O segundo relaciona-se à ampliação do conceito de educação integral que tem por objetivo a formação integral do indivíduo em seus aspectos multidimensionais, e como tal, valoriza e requer sua formação ética, cultural, artística, física (incisos VIII, XXVI), dentre outras, além da cognitiva.

O terceiro aspecto a ser considerado refere-se ao fato de que, sob a ótica do Compromisso Todos pela Educação (incisos XXIV, XXVI e XXVII), a educação integral se faz associar também à perspectiva da integração, por meio da qual os estudantes têm acesso a novas possibilidades de aprendizagens (intra ou extraescolares) enriquecedoras do seu desenvolvimento global e que a escola, por si só, não apresenta condições de oferecer.

Em acordo com as orientações do Ministério da Educação - MEC, a Câmara dos deputados aprovou em 2010 o novo Plano Nacional da Educação (Projeto de Lei nº 8.035), o qual prescreve que, até 2020, deverá haver a oferta da “educação em tempo integral” em 50% das escolas públicas de Educação Básica, atendendo a pelo menos 25% dos estudantes brasileiros. No documento, alguns objetivos são propostos para a promoção da educação integral, a saber:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.1.2 A portaria interministerial 17 (24.04.2007), que institui o programa Mais Educação e o decreto Nº 7.083 (27.01.2010) que dispõe sobre o Programa

O programa *Mais Educação*, instituído pela portaria ministerial 17 de 24 de abril de 2007, é o primeiro esforço de promoção de uma política indutora de ações em educação em tempo integral e em nível federal, para todo o país.

A portaria foi firmada entre os Ministérios da Educação (MEC), do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), do Esporte (ME) e da Cultura (MINC) e fomentado pelos Programas Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e o Nacional

de Alimentação Escolar (PNAE) através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

O documento é organizado em 11 artigos. Toda abordagem da justificativa legal baseia-se na possibilidade de que o programa contribua com a diminuição das desigualdades educacionais, com a valorização da diversidade cultural brasileira na luta contra a pobreza, a exclusão social e a marginalização cultural; apostando na ampliação do tempo e espaços educativos como solução para a problemática da qualidade de ensino.

A portaria diz em seu artigo 1º que institui o Programa com “(...) o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio de articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos”.

No início do documento, enquanto o objetivo do programa é apresentado com o enfoque na formação integral do aluno, ênfase no sujeito. A partir do artigo 2º, inciso I, as expressões ampliação do tempo e espaço educativo aparecem no documento, como as principais finalidades do programa.

Na ordenação do documento a noção de formação integral aparece anterior à categoria ampliação do tempo, o que parece denotar uma preocupação inicial com os fundamentos pedagógicos do ensino, o debate e as concepções de formação aparecendo como matriz fundante que orienta *a posteriori* a organização do processo educacional.

Contudo, um segundo documento, o decreto presidencial que regulamenta o programa (Nº 7.083/27.01.2010) parece inverter essa lógica. Em seu artigo 1º, assevera que a finalidade do programa Mais Educação é “contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação de tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante a oferta de educação básica em tempo integral”.

No segundo artigo, são tratados os princípios sob os quais ela deve ser regida, quais sejam: articulação de disciplinas escolares com diferentes campos de conhecimentos, a constituição de diferentes territórios educativos, interlocução com as comunidades escolares, a valorização das experiências históricas das escolas, incentivo à criação de espaços escolares sustentáveis, a afirmação da cultura de direitos humanos e a articulação entre sistema de ensino, universidade e escolas.

Observa-se uma forte tendência do programa a se inserir no contexto da proteção social, ou seja, com critérios de participação dos alunos, por motivos que estão para além daquelas relativas ao processo de ensino-aprendizagem, em que pesa a vulnerabilidade social.

### 2.1.3 As orientações de operacionalização do programa

Entre os anos de 2007 e 2010, a implantação do PME foi ordenada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), junto com Secretaria de Educação Básica (SEB), e com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Foram instituídos o Comitê Metropolitano e o Comitê Local, para acompanhar a implantação do programa nos estados e municípios. A partir do ano de 2011, o PME passou para a Coordenação Geral de Ações Educativas Complementares (CGAEC) e a Diretoria de Currículos e Educação Integral (DICEI), vinculados a SEB.

De acordo com o PDDE/INTEGRAL/2010, a seleção e participação das escolas no PME devem seguir os seguintes critérios: (1) “escolas contempladas com PDDE/Integral nos anos de 2008 e 2009; (2) escolas com baixo IDEB, localizadas em zonas de vulnerabilidade social; (3) escolas que estejam localizadas nas capitais e nas cidades das nove regiões metropolitanas, conforme dados do IBGE.

A área de atuação do programa, foi demarcada, inicialmente, para atender em caráter prioritário as escolas situadas em capitais/regiões metropolitanas com mais de 200 mil habitantes, que apresentassem baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB (inferior a 2,9) e onde os estudantes se encontrassem em situação de vulnerabilidade.

O programa iniciou-se em 2008 com a participação de 1.380 escolas, em 54 municípios, e ao longo dos anos tem sido ampliada, alcançando em 2014 cerca de 2,3 milhões de estudantes (censo SECADI/MEC, 2015).

As escolas são selecionadas pelo MEC, conforme os critérios apresentados acima e se inscrevem no Programa por meio de formulário eletrônico do Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças (SIMEC/MEC). Nesse formulário a escola, informa as atividades que pretendia desenvolver e o número de alunos participantes.

Os alunos são selecionados a partir de critérios que, segundo o sistema, ajudam a diminuir as desigualdades ou por meio da jornada escolar seguindo, preferencialmente, as seguintes orientações: “(1) estudantes que apresentam defasagem idade/ano; (2)



estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º / 5º anos), onde existe maior saída extemporânea de estudantes na transição para a 2ª fase; (3) estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), onde existe um alto índice de abandono após a conclusão; (4) estudantes de anos/séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência e assim sucessivamente; e (5) estudantes que desempenham papel de lideranças congregadoras em relação aos seus colegas” (Brasil, MEC, 2010).

A jornada diária de educação em tempo integral das crianças e jovens que fazem parte do PME é de pelo menos 7h, considerando as atividades regulares em turno e as do programa, que acontecem em contraturno.

As atividades são de responsabilidade de monitores contratados a partir de seleção nas secretarias municipais de educação, ou a partir de editais lançados pela gestão das escolas.

## **2.2 Macrocâmpos e Mandalas “uma tessitura textual”: a organização curricular do programa**

A partir de 2009, o MEC, por meio da SECADI, lançou a série Mais Educação, composta por três volumes: *Gestão Intersetorial no território*, *Texto Referência Nacional para o Debate*, e *Rede de Saberes Mais Educação: Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral*. Em seguida, elaborou o *Manual PDDE/2010* e a *Cartilha Caminhos para elaborar uma proposta de educação integral* (2011).

As publicações foram criadas com a intenção de estabelecer as orientações pedagógicas e estratégicas metodológicas para a construção do currículo de educação integral.

A leitura das publicações do PME associa o interesse do programa na viabilidade de uma proposta de organização curricular integrada.

Contudo, as análises empreendidas nos textos demonstram uma concepção mesclada de educação integral: um conjunto de concepções de educação que refletem um projeto educativo amplo, complexo e multifacetado.

No *Caderno Série Mais Educação –Rede de Saberes* a ideia fica mais clara, quando distingue que:

No Brasil, atualmente, são muitas as concepções de educação integral; esta 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 experiência social e merecem atenção diferenciada porque são fruto de processos igualmente diferenciados. Compreende a educação como um desafio para as escolas e comunidades e pretende dialogar com a complexidade de agentes sociais, territórios e saberes que envolvem as experiências comunitárias, buscando construir-se para além do espaço escolar (MEC, 2009d, p.14-15).

No que se refere à formação integral, o *Manual PDDE/Integral/2010* aponta que “por meio da educação integral, se reconhece as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens” (p. 01).

A Cartilha Caminhos para elaborar uma proposta de educação integral com jornada ampliada (2011a, p. 26) cita Guará (2006), ao afirmar que a perspectiva humanística da educação como formação integral implica compreender e dar significado ao processo educativo, como condição para ampliar as possibilidades de desenvolvimento humano.

Isso remete à compreensão de que, inicialmente, o PME traz como referencial de formação integral o desenvolvimento das diferentes dimensões humanas (cognitiva, afetiva, motora, estética, ética, social, etc.), entendendo que essa formação integral é operacionalizada por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal trazendo, assim, uma concepção de educação multissetorial. “A proposta da educação integral demanda a articulação de atores sociais e de programas para oferecer uma diversidade de oportunidades garantindo desenvolvimento integral de crianças e adolescentes”. (MEC, 2009c, p. 21).

Em relação à ampliação da jornada escolar, observamos na Cartilha *Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada* (2011), a utilização do conceito de tempo qualificado aquele que combina as atividades educativas diversificadas, contribuindo, assim, para a formação integral do aluno, e a possibilidade de superação da fragmentação do currículo e a limitação de tempos e espaços educativos (MEC, 2009b).

A formulação de uma proposta de Educação Integral implica ampliação qualificada do tempo, mesclando atividades educativas diferenciadas. Ao fazê-lo, contribui para a formação integral do aluno, superando a fragmentação, o estreitamento curricular e a lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos rígidos. Nesse sentido, entende-se que a extensão do tempo –quantidade –deve ser acompanhada por uma intensidade do tempo –qualidade –nas

atividades que constituem a jornada ampliada na instituição escolar. (MEC, 2011d, p. 24).

Para tanto, propõe a interseção dos conhecimentos escolares com os conhecimentos locais e vice-versa, considerando a diversidade dos saberes que compõem a realidade social brasileira (MEC, 2009d). Afirma que essa metodologia não tem a pretensão de ser um modelo, pois considera os vários contornos e experiências comunitárias que demandam questões e resolução de problemas específicos. Segundo o Caderno *Série Mais Educação- Rede de Saberes*(2009):

A metodologia para a educação integral apresentada aqui pode ser compreendida como um instrumento de diálogo e troca entre os saberes de escolas e comunidades. Acreditamos que as escolas no Brasil só têm a ganhar se buscarem se abrir para as vivências comunitárias, assim como as comunidades para as escolas; dessa forma, esperamos poder formular saberes diferenciados, ou seja, saberes diferentes dos originais. Queremos uma educação integral em que as diferenças e saberes possam desenvolver condições de mútuas influências e negociações sucessivas. Uma educação integral estruturada a partir do conceito de integralidade, que supere termos como ‘contraturno’ e ‘atividades complementares’, bem como saberes escolares e saberes comunitários. (MEC, 2009d, p. 14).

Com isso, os conhecimentos sistematizados e organizados no currículo escolar devem incluir aqueles que estão na base da vida cotidiana, articulados aos saberes acadêmicos.

A organização do currículo resultará das iniciativas que emergem das escolas e de suas comunidades, pela proposição do projeto político-pedagógico, a participação social, e a tomada de decisão em torno das atividades que beneficiam e potencializam o ensino-aprendizagem.

A leitura que fazemos é que os macrocampos, propostos pelo MEC, são, a princípio, os componentes curriculares do PME. De acordo com o *Manual PDDE/Integral* no exercício de 2010, os macrocampos com suas respectivas atividades são os seguintes:

(1) Acompanhamento Pedagógico (obrigatória pelo menos uma atividade)- Ensino Fundamental, matemática; Letramento/Alfabetização; Ciências; História e Geografia, Línguas Estrangeiras; Ensino Médio –Matemática; Leitura e Produção de Texto ou Português; Ciências: Cinética Química; Ciências: Reações Químicas; Ciências: Eletroquímica; Ciências: Química Orgânica; Ciências: Física Ótica; Ciências: Circuitos Elétricos; Ciências: Calorimetria; Ciências: Célula Animal; Ciências: Estrutura do DNA; Ciências: Coleta de Sangue; História e Geografia. (2) Educação

Ambiental – Com-Vida / Agenda 21 na Escola –Educação para a Sustentabilidade; Horta Escolar e/ou Comunitária. (3) Esporte e Lazer–Recreação/Lazer; Voleibol; Basquetebol; Basquete de Rua; Futebol; Futsal; Handebol; Tênis de Mesa Judô; Karatê; Taekwondo; Yoga; Natação; Xadrez Tradicional; Xadrez Virtual; Atletismo; Ginástica Rítmica; Corrida de Orientação; Ciclismo (somente para as escolas rurais); Tênis de Campo.(4) Direitos Humanos em Educação–Direitos Humanos e Ambiente Escolar; (5) Cultura e Artes –Leitura; Banda Fanfarra; Canto Coral; Hip-Hop; Danças; Teatro; Pintura; Grafite; Desenho; Escultura; Percussão; Capoeira; Flauta Doce; Cineclube; Práticas Circenses; Mosaico. (6) Cultura Digital–Software educacional / Linux Educacional; informática e tecnologia da informação (Proinfo e/ou laboratório de informática; Ambiente de Redes Sociais. (7) Promoção da Saúde–Promoção da Saúde e Prevenção de Doenças e Agravos. (8) (Comunicação e Uso de Mídias–Jornal Escolar; Rádio Escolar; Histórias em Quadrinhos; Fotografia; Vídeo. (9) Investigação no Campo das Ciências da Natureza –Laboratórios, Feiras e Projetos Científicos. (10) Educação Econômica –Educação Econômica (MEC, 2010, p. 4 -8).

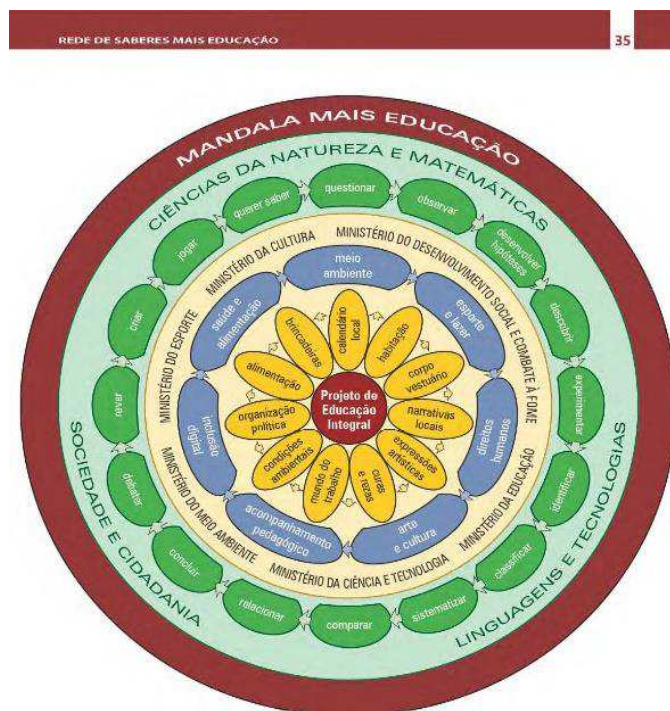
Atualmente, cada escola participante do PME pode escolher três ou quatro macrocampos, podendo optar por cinco ou seis atividades para serem desenvolvidas com os alunos. Ao observarmos os macrocampos apresentados acima, com suas respectivas atividades, é preciso compreender que se trata de uma gama de conhecimentos de naturezas diversas, como conteúdos científicos e das linguagens; conteúdos tecnológicos; das ciências sociais e cidadania; conhecimentos culturais; das ciências da natureza e matemáticas, etc. Essa diversidade cultural se apresenta como sendo uma ampliação das oportunidades de aprendizado dos educandos em educação integral.

Como forma de estruturar a proposta da integração, do diálogo, da pesquisa interdisciplinar e da educação intercultural, no contexto do PME, o Caderno *Série Mais Educação - Rede de Saberes* (2009) trouxe um instrumento considerado aberto, como o objetivo de auxiliar a construção de estratégias pedagógicas e a troca de saberes. Segundo o Caderno *Série Mais Educação - Rede de Saberes*

A Mandala dos Saberes que o PME apresenta, como uma estratégia possível para o diálogo entre os saberes, na perspectiva da educação integral, nasceu no Rio de Janeiro, em meio ao estado de sítio que cerca as favelas cariocas, em uma experiência da educação integral realizada por meio de ações dos Ministérios da Educação e da cultura. Na casa das artes um grupo de diferentes experiências e formações criou um instrumento capaz de orientá-lo frente aos desafios pedagógicos que enfrentava (MEC, 2009d, p. 23).

A Mandala engloba os saberes e produções da cultura relacionadas às diferentes áreas do conhecimento; os saberes escolares, simbolizados pelas habilidades, procedimentos e práticas - que tornariam os sujeitos construtores de seu próprio conhecimento, os programas do governo que integram o PME, os diferentes macrocampos e os saberes populares.

Figura 01 (Mandala Projeto Mais Educação)



Ela é inspirada no processo de criação de alguns artistas contemporâneos (Ligia Clark, Helio Oiticica, Ricardo Basbaum, entre outros) e no livro *Obra Aberta* (2007) de Umberto Eco. As obras abertas seriam sistemas imprevisíveis, não fechados em si, interpretáveis e simultaneamente auto organizáveis. Nesse sentido, a publicação do caderno *Rede de Saberes Mais Educação* preconiza que é um formato aberto. A mandala, um círculo, seria a representação da totalidade e da integração.

Os saberes propostos na estrutura da Mandala do PME são compostos, tanto por elementos dos macrocampos prescritos pelo governo federal, quanto pelos saberes comunitários e escolares que, uma vez articulados e integrados, poderiam compor o currículo da educação integral na escola.

### 2.3 Alguns indicadores de avaliação do Programa Mais Educação: o que os números traduzem?

Próximo de completar 08 anos de atividades, o PME passou de 1.380 escolas atendidas em 55 municípios a partir de 2008, para uma quantidade de 58.651 unidades educacionais atendidas ao final de 2014.

A ampliação foi de aproximadamente 4.150% em referências as unidades educacionais articuladas ao programa.

O gráfico 01, abaixo demonstra a progressão do processo de expansão do programa.

Gráfico 1- Expansão do PME entre os anos de 2008 e 2014



O programa atingiu a meta de 8 milhões de estudantes e a sua presença em todos os municípios do país, em pelo menos 01 (uma) unidade educacional, o que reafirmou o seu papel de principal articulador das ações de educação integral no Brasil.

A tabela 1 do relatório do MEC apresentará o quantitativo de adesões por estado, com os percentuais de adesão, em função do número de unidades educacionais.

Tabela 01- Número de Adesões ao PME de Escolas Públicas do Ensino Fundamental

Unid. da Federação	Escolas Públicas EF	Escolas com adesão ao PME /2014	Percentual (%)
Ceará	5.197	3.940	75,8
Goiás	2.652	1.898	71,6
Rio de Janeiro	4.659	3.237	69,5
Tocantins	1.283	867	67,6
Rio Grande do Norte	2.436	1.599	65,6

Mato Grosso	1.747	1.135	65
Alagoas	2.294	1.329	57,9
Distrito Federal	529	301	56,9
Amapá	665	371	55,8
Pernambuco	573	3.664	55,7
Sergipe	1.663	919	55,3
Rio Grande do Sul	5.823	3.073	52,8
Paraíba	4.144	2.170	52,4
Rondônia	1.031	537	52,1
Bahia	15.017	7.296	48,6
Piauí	4.398	2.087	47,5
Minas Gerais	9.813	4.555	46,4
Pará	9.631	4.467	46,4
Maranhão	10.428	4.798	46
Espirito Santo	2.126	901	42,4
São Paulo	10.852	4.188	38,6
Paraná	5.181	1.961	37,8
Acre	1480	508	34,3
Santa Catarina	2.955	991	33,5
Roraima	627	210	33,5
Mato Grosso do Sul	859	286	33,3
Amazonas	4.851	1.363	28,1

Considerando a estatística consolidada referente aos números do programa no ano 2014, o estado do Ceará, por exemplo, lidera o *ranking* nacional relativo a unidades escolares da federação que participam do PME. No total, são pelo menos 3.940 escolas de ensino fundamental, o que representa 75,8 de estabelecimentos de ensino distribuídos pelas regiões do estado.

Em relação ao número de estudantes participantes do programa por estado, a situação é a seguinte, tomando o ano de 2014, como parâmetro:

**Tabela 02- Número de Estudantes do EF atendidos pelo PME/ESTADOS**

Unid. da Federação	Estudantes do ens. fund. Público 2013	Estudantes do EF no PME em 2014	Percentual (%)
Amapá	129.696	108.322	83,5
Tocantins	235.595	144.854	61,5
Maranhão	1.173.822	705.145	60,1
Piauí	468.224	263.946	56,4
Bahia	1.949.009	1.089.524	55,9
Rio Grande do Norte	408.465	227.954	55,8
Paraíba	497.408	273.081	54,9
Ceará	1.074.997	524.430	48,8
Pará	1.386.024	669.758	48,3
Pernambuco	1.107.406	514.490	46,5
Matogrosso	423.972	178.245	42
Rondônia	260.419	93.256	35,8
Goiás	733.384	254.638	34,7
Roraima	89.305	30.961	34,7
Sergipe	290.207	97.752	33,7
Alagoas	487.240	164.019	33,7
Acre	156.512	52.120	33,3

Rio de Janeiro	1.581.683	506.546	32
Rio Grande do Sul	1.269.049	385.005	30,3
Amazonas	694.445	177.602	25,6
Minas Gerais	2.472.858	534.180	21,6
Espírito Santo	460.407	93.121	20,2
Santa Catarina	726.693	127.008	17,5
São Paulo	4.629.765	789.792	17,1
Paraná	1.325.267	206.694	15,6
Distrito Federal	297.241	46.261	15,6
Mato Grosso do Sul	365.347	50.605	13,9

Contudo, quando atento para a oferta e o número de estudantes do ensino fundamental vinculados ao PME, observo o fato de que disponibilizar um grande número de escolas para atendimento não necessariamente repercute um grande número de atendimento de alunos. Os números da tabela 1 demonstram que a ampliação da demanda de escolas participantes por estado, não necessariamente repercute no número de alunos matriculados.

No campo dos trabalhos que buscam avaliar o programa numa perspectiva de sua atuação no território nacional, é possível destacar pelo menos três pesquisas de caráter nacional.

A organização Territórios, Educação Integral e Cidadania (TEIA), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em pesquisa realizada no ano de 2009, assevera que 65% dos municípios passaram a discutir a educação integral, a partir da adesão ao Programa. Em 84% dos territórios onde o Programa foi implementado, geraram-se novas demandas por ações de educação integral e 87% dos estados e municípios incluíram propostas relativas a educação integral em suas metas e planos de gestão governamentais.

A pesquisa *Programa Mais Educação: impactos na educação integral e integrada*<sup>12</sup> que mapeou respostas de municípios e estados a respeito da atuação do PME, apresentou os seguintes resultados.

- 82% dos entrevistados afirmaram que a implantação do Programa influenciou a expansão do atendimento em educação integral em suas redes de origem;

---

<sup>12</sup> A pesquisa (2013) foi desenvolvida pelas seguintes universidades: UFMG, Universidade Federal de Goiás (UFG) Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UNIRIO).



- 85,2%, afirmaram que o Mais Educação gerou interesse e demandas reais por educação integral nos estados e municípios da região;
- 41% realizamos propostas orçamentárias adicionais para a educação integral estimuladas pelo impacto positivo do programa Mais Educação;
- 14,8% disponibilizaram recursos adicionais específicos para escolas de educação integral;

A Fundação Itaú Social, em parceria com o Banco Mundial, elaborou uma pesquisa intitulada *Programa Mais Educação: Avaliação de Impacto e Estudo Qualitativo*. O estudo aconteceu entre os anos de 2008 e 2011. Os objetivos foram: 1. Investigar a eficácia do PME em elevar o aproveitamento escolar nas escolas participantes; 2. Analisar possíveis variações no impacto de acordo com as especificidades de cada local.

Seu foco baseou-se na implementação do Programa em seis sistemas educacionais: Bonito (PE), Maracanaú (CE), Porto Alegre (RS) e São Bernardo do Campo (SP), além do estado de Goiás e do Distrito Federal.

Basicamente, o estudo detectou que não há impacto do PME sobre o desempenho médio das escolas em português e nem sobre a taxa de abandono. Verificaram-se efeitos negativos em matemática no curto prazo, após a adesão da escola ao programa, reduzindo esse efeito com o tempo. No estudo qualitativo, os pesquisadores detectaram dificuldade das escolas para implementar o programa no primeiro ano. Além disso, percebeu-se que o programa demanda nova organização da gestão escolar, com professores tendo de desempenhar novos papéis (como professor comunitário) e também com a presença dos monitores nas escolas. Esses impactos diminuem à medida que mais escolas se incorporam ao *Mais Educação*.

Os pesquisadores perceberam ainda, no estudo, que a escolha dos macrocampos encontra limitações nas condições das escolas, relativas à existência de monitores e de boa estrutura na escola. Essa questão pode levar as escolas com melhores condições a oferecerem as atividades conforme as necessidades e os termos da proposta pedagógica. No entanto, outras farão o que for possível, mas bem menos, por conta de condições reduzidas. Isso cria problemas sob o ponto de vista da equidade.

Por fim, o trabalho reconhece a importância do PME na formulação da agenda da educação infantil, uma vez que o programa inspirou novas iniciativas nos sistemas

estaduais e municipais. Reconhece que o programa é eficaz na “ampliação de repertório sociocultural de alunos.

### 2.3.1 O *Mais Educação* no município de Fortaleza

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 e baixo desempenho em outras avaliações padronizadas: percentual de crianças alfabetizadas nos primeiros anos do ensino fundamental, baixo desenvolvimento das competências linguísticas e matemáticas dos alunos dos anos iniciais.

Em 2007, ano que antecede a implementação do *Mais Educação* em nosso município, os dados do INEP(2013b) apontam que Fortaleza tinha IDEB de 2,7 para os anos finais do ensino fundamental. Esses indicadores refletiam as dificuldades pelo qual passava a rede de educação básica, além dos altos índices de reprovação nos anos finais ensino fundamental.

Como iniciativa, o município de Fortaleza adere ao “Compromisso Todos pela Educação” e da elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR), concomitantemente, adere ao Programa *Mais Educação* na tentativa de melhorar os índices das escolas. Àquela época, o município encontrava-se na gestão do 2º mandato da prefeita *Luiziane Lins*. No mesmo ano, 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.

O PME foi implementado a partir de outubro de 2008. As 182 escolas da Rede Municipal de Ensino que receberam o programa, naquele ano, partilhavam algumas semelhanças: estavam localizadas, principalmente em regiões de grande vulnerabilidade social e apresentavam baixos indicadores internos e externos.

A prefeitura municipal de Fortaleza não registra os dados relativos ao programa no ano subsequente de 2009, e tampouco divulga os números relativos ao ano de 2012, período em que o programa foi suspenso por ausência de recursos, em face da não liberação de recursos pelo MEC. Outrossim, é preciso considerar que algumas escolas tenham realizado atividades de formação integral, a partir da utilização de recursos

provindos da liberação de recursos atrasados de anos anteriores. A tabela 03 apresenta o desenvolvimento do PME nos últimos 06 anos (fonte SME/Fortaleza).

**Tabela 03- Projeção de Escolas contempladas pelo Programa Mais Educação (plano municipal de Educação (2015-2025)**

ANO	ESCOLAS	ALUNOS
2010	194	26.050
2011	221	28.957
2012	-	-
2013	231	60.547
2014	271	50.070

Os dados constantes na Tabela 03 mostram o crescimento do número de escolas e de alunos envolvidos no Programa, constatando-se que os 50.070 estudantes atendidos em 2014 representam 35,6% da matrícula da rede de ensino municipal (140.493) no citado ano.

No ano de 2011, a Secretaria Municipal de Educação lança o volume I das *Diretrizes Curriculares para Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza*. O documento foi elaborado pelas equipes administrativa e pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza e das Secretarias Executivas Regionais/Distritos de Educação. O grupo de trabalho das diretrizes contou com a participação de professores/assessores da Rede Municipal de Ensino; integrantes da Rede de Pais e Mães e da Secretaria de Direitos Humanos.

De início, o documento já apresenta uma concepção de educação que busca compreender o papel da educação na perspectiva da educação integral, ao propor “(...) um currículo, no mínimo, interdisciplinar, compreendendo ser isso um avanço em relação às práticas curriculares tradicionais” (p. 30). Para isso, era necessário que as escolas tivessem um processo de planejamento articulando as diferentes áreas do conhecimento e o desenvolvimento de relações entre seus conteúdos de forma significativa. Da mesma forma, o documento preconizava a abertura das escolas a relações interinstitucionais, a partir de uma concepção de cidade educadora.

Já nos eixos referenciais do currículo, o documento defendeu a educação integral em perspectiva intercultural, qual seja, a integração aconteceria associada aos princípios

da totalidade; ao diálogo entre saberes diferenciados; a centralidade das experiências dos estudantes e da aprendizagem significativa; e a ludicidade e senso estético.

## **2.4 O campo da pesquisa empírica**

A Unidade Educacional que colaborou como espaço de pesquisa de campo deste estudo está localizada no bairro do Bom Jardim, Fortaleza/CE. O bairro tem a seguinte caracterização: 120.957 habitantes; 43.732 domicílios; o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) registrado no último censo IBGE é de 0,19 (muito baixo); o Índice de Vulnerabilidade Social (IVS) de 5,15 (alto).

A escola Verde<sup>13</sup> está situada no distrito educacional municipal nº V, em um terreno de 13.000 m<sup>2</sup>, dos quais 4.000 m<sup>2</sup> são compostos por área construída. A unidade educacional dispõe de 10 (dez) salas de aula. Os demais ambientes da estrutura da escola são compostos por mini-quadra, pátio, jardim, cozinha, refeitório, biblioteca, corredor multiuso, e um pequeno pátio coberto com telhado onde acontecem festividades escolares, reuniões com a comunidade e atividades do projeto Mais Educação. A escola possui, ainda 01 (uma) coordenação pedagógica, 01 (uma) sala de professores, 01 (uma) sala de direção, 04 (quatro) banheiros, dois para estudantes e dois para professores.

O horário de funcionamento é das 07h às 22h.

Em seu quadro de funcionários, a escola dispõe de 01 (uma) diretora, 02 (dois) coordenadores pedagógicos, 44 (quarenta e quatro) professores, 02 (duas) secretárias, 03 (três) serviços gerais, 02 (dois) porteiros, 01 (um) manipuladora de alimentos e 02 (duas) auxiliares.

A gestão do PME na escola não é feita como prevista pelo caderno metodológico por um professor da escola com carga horária de 220 horas mensais e dedicação exclusiva ao projeto. No caso da escola campo dessa pesquisa, o acompanhamento do PME é realizado pela coordenadora pedagógica da escola, o que amplia as suas atribuições e funções na Instituição.

O que se pode inferir é que as ações previstas nos documentos oficiais elaborados pelo MEC e/ou pela Secretaria Municipal de Fortaleza, nem sempre encontram consonância com a realidade ocorrida nas escolas.

---

<sup>13</sup> A gestão da escola solicitou que a Instituição fosse protegida sob pseudônimo como contrapartida para a realização da pesquisa de campo.

Os monitores do projeto foram selecionados a partir de um edital (chamada pública/2014) lançado pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza e, depois, num segundo momento, a partir de divulgação de vagas para a monitoria por parte da escola, na Regional V, distrito de educação e na comunidade.

A escola conta com 05 (cinco) monitores do Programa Mais Educação, que atendem a 05 atividades, são elas: Orientação de Estudos e Leituras (OEL), Esportes coletivos, Comunicação (jornal), Dança e Patrimônio. A escolha das atividades de Esporte e Dança foi feita pelo Núcleo Gestor, em entendimento com os professores. Já as demais atividades foram decididas pela Secretaria Municipal de Educação.

O currículo de escolarização básica é composto em formato de disciplinas: português, matemática, história, geografia, ciências, artes e ensino religioso.

A escola possui, em torno, de 520 estudantes. Desse universo, em média, 100 (cem) participam das atividades do programa Mais Educação, distribuídos em turmas que possuem entre 15 (quinze) e 20 (vinte) alunos. Os estudantes que frequentam as aulas pela manhã participam das atividades no contraturno (à tarde). A escola possui a peculiaridade de desenvolver atividades do PME no período noturno, situação que será melhor detalhada e analisada no capítulo de análise dos resultados.

A seguir, apresento os caminhos que favoreceram e direcionaram a escolha da Escola VERDE como campo de pesquisa.

- Num primeiro momento, realizei o sorteio de um dos distritos de educação, entre os 06 (seis) que compõem a organização administrativa educacional da cidade de Fortaleza;
- Uma vez sorteado o Distrito de Educação V, considerei importante um encontro de trabalho com a direção do Distrito, tendo como objetivo a apresentação do Projeto da Tese e o auxílio na identificação de uma escola que poderia participar da pesquisa.
- Considerei como critérios específicos para a escolha da escola: 1. Participação no *Mais Educação* desde o seu lançamento em 2008, o que denota o acúmulo de pelo menos 07(sete) anos de vivência/experiência no programa; 2. Anuência dos pares-Avaliação positiva por parte dos profissionais do Distrito de Educação, acerca do trabalho realizado na escola; 3. Abertura para o diálogo e interesse da gestão da Escola em contribuir com a pesquisa.

#### 2.4.1 Colaboradores da pesquisa

Os participantes da pesquisa<sup>14</sup>, que compuseram o cenário desta Tese, foram: a) 01 (um) Técnico da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza responsável pelo programa *Mais Educação*; 01 (um) Diretor; 01 (uma) Coordenadora Pedagógica; 05 (cinco) Monitores do programa Mais Educação (a equipe completa do PME nessa escola); 04 (quatro) estudantes<sup>15</sup>. A tabela a seguir, identifica e traz informações básicas a respeito daqueles que participaram da pesquisa na condição de informantes:

**Tabela 04- lista e identificação dos participantes da pesquisa**

Nº	Identificação	Informações básicas
01	Gimeno	Formação: Licenciatura em Educação Física. Atua no PME há 04 (quatro) anos. Função: Coordenação da Execução do Programa no Município de Fortaleza. Idade: 36 anos.
02	Dalva	Formação: Curso de Formação no Magistério (Normal)/ Bacharelado em Nutrição / Licenciatura em Pedagogia. Função: Diretora da Escola VERDE há 03 (três) anos. Atua na gestão do PME a 03 (três) anos. Idade: 44 anos.
03	Paloma	Formação: Curso de Formação no Magistério (Normal)/ Licenciatura em Pedagogia. Função: Coordenadora Pedagógica na escola há 04 (quatro) anos e Coordena o PME na Escola VERDE há 02 (dois) anos. 39 anos.
04	Javier	Formação: Ensino Médio. Função: Monitor de <i>Dança</i> . Atua no PME há 02 (dois) anos. Idade: 25 anos.
05	Luzia	Formação: Estudante do Curso de Letras (8º semestre). Função: Monitora de <i>OEL</i> . Atua no PME há 03 (três) anos. Idade: 23 anos.
06	Lindalva	Formação: Estudante do Curso de Letras (08º semestre). Função: Monitora de <i>Educação Patrimonial</i> . Atua no PME há 03 (três) anos. Idade: 27 anos.
07	Juan	Formação: Estudante do Curso de Educação Física (09º semestre). Função: Monitor de <i>Esporte na Escola/Atletismo e Múltiplas Vivências Esportivas</i> . Atua no PME há 02 (dois) anos. Idade: 24 anos.
08	Anita	Formação: Graduada em Comunicação Social. Função: Monitora de <i>Jornal</i> . Atua no PME há 01 (um) ano. Idade: 26 anos.
09	Jaime	Estudante da 5ª série, 12 anos.
10	Nilda	Estudante da 5ª série, 13 anos.

<sup>14</sup> Os participantes da pesquisa terão sua identidade preservada e resguardada sob pseudônimos de origem latina.

<sup>15</sup> O critério de escolha dos estudantes que participaram da pesquisa foi a adesão simples. Em determinado momento a diretora da escola aproveitou uma reunião de estudantes para informações sobre as atividades da escola, apresentou o pesquisador e comentou brevemente sobre a pesquisa, numa linguagem compreensível para esse público. Em seguida, alguns jovens ergueram as mãos e se colocaram na condição de voluntários.

<b>11</b>	Maitê	Estudante da 4 <sup>a</sup> série, 12 anos.
<b>12</b>	Iago	Estudante da 3 <sup>a</sup> série, 11 anos.

#### 2.4.2 As atividades do PME na Escola

A atividade de **Dança** integra o Macrocampo de **Cultura, Artes e Educação Patrimonial**. Nos encontros, são trabalhadas as noções de consciência corporal, ritmo e coreografia. O currículo proposto pelo monitor envolve danças regionais e urbanas, a partir da investigação do gosto dos alunos. O grupo realiza apresentações nos eventos da própria escola ou para a comunidade.

A **Educação Patrimonial** também integra o macrocampo acima citado. O objetivo dessa atividade para o MEC é a promoção de “[...] ações educativas para a identificação de referências culturais e fortalecimento dos vínculos das comunidades com seu patrimônio cultural e natural, com a perspectiva de ampliar o entendimento sobre a diversidade cultural (MEC, 2013, p. 15). A escola interpreta essa atividade como sendo uma oportunidade para ampliar a consciência dos alunos em torno da conservação da escola. Nos encontros são trabalhos aspectos relacionados a preservação e manutenção do ambiente escolar. Campanhas educativas relacionadas, por exemplo, o combate à dengue, a limpeza do ambiente; a reutilização do lixo; aos cuidados com a estrutura física da escola e de seus materiais, etc.

A **OEL** compõe o Macrocampo de **Acompanhamento pedagógico** que é obrigatório para todas as escolas que participam do programa. Segundo o Manual de orientação do PME, a atividade tem por objetivo “(...) a articulação entre o currículo estabelecido da escola e as atividades pedagógicas propostas pelo PME (MEC, 2013, p. 08). Para a escola, configura-se como atividade que tem por finalidade o aprofundamento do estudo da Língua Portuguesa com ênfase em Leitura e Produção de Texto. A monitora utiliza esse mecanismo para viabilizar o reforço da aprendizagem do conteúdo da disciplina de Português e o trabalho com estudantes que possuem dificuldade na leitura e escrita ou com déficit de aprendizagem relativo à aquisição de competências relativas ao processo de letramento na série que estão cursando.

A atividade de **Esporte na Escola/Atletismo e Múltiplas Vivências Esportivas** insere-se no macrocampo **Esporte e Lazer**. Sempre que uma escola opta por ter em seu currículo 05 (cinco) atividades, esse macrocampo torna-se obrigatório, como no caso da escola VERDE. Na escola, trabalha-se com esportes coletivos, embora a escola não tenha

uma quadra esportiva destinada a esse fim. O monitor faz uma readaptação do pátio coberto ou das áreas ao ar-livre para as atividades. As modalidades trabalhadas são: futebol, voleibol, jogos e brincadeiras.

A atividade de **Jornal** insere-se no Macrocampo de **Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica**. O objetivo do trabalho é desenvolver por meio desse recurso de mídia impressa a socialização da cultura escolar, a comunicação e o trabalho com notícias e temas relacionados à prática cidadã, o exercício de democracia, da solidariedade e a valorização da diversidade.

## 2.5 Aportes conceituais do desenho metodológico da pesquisa

A questão metodológica para produção do conhecimento e, especificamente, para a compreensão de currículos e programas, no caso o Mais Educação, trouxe questões interessantes para o desenvolvimento de toda a pesquisa. Optei por uma concepção de metodologia, como assevera Silva (2001, p. 64) “(...) não entendida como um conjunto de procedimentos e técnicas, mas constituindo um corpo teórico de explicação da própria avaliação e de seu objeto”.

O desenho metodológico de uma pesquisa como o define Carvalho (2009) implica um esforço de construção, na busca de caminhos, capazes de atender às demandas do objeto, aproveitando potencialidades de diferentes alternativas metodológicas. A perspectiva é eminentemente plural, impondo a recusa de qualquer “monoteísmo metodológico” (2009, p. 134).

Escolhi realizar uma pesquisa exploratória do tipo “estudo de caso” por compreender que um estudo empírico que investiga um fenômeno atual como o *Programa Mais Educação*, no limiar da sua atuação nas escolas públicas de ensino fundamental, poderá situar a pesquisa social dessa temática, em seu contexto de realização e realidade. Para Gil (1999, pág. 73),

O estudo de caso vem sendo utilizado com frequência cada vez maior pelos pesquisadores sociais, visto servir a pesquisas com diferentes propósitos tais como: explorar situações de vida real cujos limites não estão claramente definidos; descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamento e experimentos.



Nesse sentido, o estudo de caso não é nem uma tática para a coleta de dados nem meramente uma característica do planejamento em si, mas uma importante estratégia de pesquisa abrangente que visa articular uma “[...] ampla variedade de evidências, documentos, artefatos, entrevistas e observações” (YIN, 2005, p.27).

Tendo como referência a abordagem do estudo de caso, optei por desenvolver 04 (quatro) técnicas de coleta de dados: a entrevista, a observação, a produção de notas de campo, e o grupo focal.

A entrevista foi a primeira etapa de composição da técnica metodológica desta tese.

Na pesquisa qualitativa, a entrevista busca privilegiar o discurso dos atores sociais, de forma a permitir ao pesquisador atingir um nível de compreensão da realidade, acessível apenas a partir da fala e do lugar-de-fala dos pesquisados.

Esse mecanismo de interação, permiti, ainda, desenvolver relações interpessoais com os sujeitos envolvidos no processo, o que permite aguçar a compreensão dos mesmos em relação as atividades que desenvolvem. Flick, Jovechlovitch & Bauer (2002) trazem o conceito de entrevista como uma forma de interação social que valoriza o uso da palavra, símbolo e signo privilegiados das relações humanas, por meio da qual os atores sociais constroem e procuram dar sentido à realidade que os cerca.

Neste trabalho de pesquisa, elegi duas estratégias de entrevistas: a individual e a coletiva.

Acredito que a utilização da entrevista individual foi vantajosa junto ao Coordenador do *Mais Educação* na SME, ao diretor da escola, ao coordenador do projeto e aos monitores. Certo modo, isso me permitiu um conhecimento em profundidade dos significados pessoais que cada participante atribuía ao PME.

Já entre aos estudantes do projeto, pareceu-me didaticamente mais interessante utilizar da entrevista de grupo, inspirado na técnica de utilização de um grupo focal motivado, principalmente, por conta da faixa-etária dos estudantes. Acreditei que essa estratégia foi importante, pois o trabalho em grupo favoreceu a construção de uma relação de confiança, o que permitiu lidar melhor com a inibição dos jovens.

Utilizei como referência a técnica de entrevistas semiestruturada. Nessa modalidade de entrevista, o entrevistador tem uma participação ativa, apesar de observar um roteiro temático; ele pode fazer perguntas adicionais para esclarecer questões de forma a compreender melhor o contexto, na medida em que o entrevistado se posiciona.

De acordo com Triviños (1987, p.146), trata-se de um dos principais recursos que o investigador pode utilizar como técnica de coleta de informação:

Podemos entender por entrevista semiestruturada em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar da elaboração do conteúdo da pesquisa.

A entrevista semiestruturada está, portanto, assentada em um roteiro que confeccionamos com perguntas principais, reconfiguradas por outras questões que surgem a partir das circunstâncias da entrevista. Poderão, portanto, emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas (MANZINI, 2003).

A observação caracterizou-se por dois momentos. Inicialmente, serviu para registrar os espaços, conhecer e reconhecer os sujeitos da pesquisa e, num segundo momento, oportunizou compreender as relações por eles estabelecidas, no cotidiano das práticas escolares. Segundo Lakatos & Marconi (1992), a observação direta não consiste apenas em ver e ouvir, mas também examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar. Consiste em um tipo de observação intensiva que utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade.

As notas de campo produzidas, a partir da observação, ajudaram na descrição e reflexão sobre as atividades realizadas por monitores e estudantes, numa tentativa de reproduzir as sequências didáticas da ação pedagógica do PME na escola.

No caso dos estudantes, como dito anteriormente o grupo focal como última etapa, proporcionou uma melhor comunicação e expressão dos jovens, que, assim, puderam demonstrar, por suas falas, representações, modos de agir, de pensar e de sentir o ambiente educativo do PME. Essa técnica foi selecionada por favorecer a construção coletiva do conhecimento e por entendermos que permitiu um momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de ideias.

Decidi optar por esta técnica, também, porque durante os momentos informais da pesquisa, percebia que os alunos ficavam muito mais à vontade, expressavam suas opiniões sem receios, eram categóricos nos posicionamentos, mas quando sugeria a

possibilidade de entrevistá-los individualmente, notava certa tensão ou timidez por parte deles. Segundo Powell e Single (1996, p. 103), um grupo focal “é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”. Kitzinger (1994, p. 103) diz que o grupo é “focalizado”, no sentido de que envolve algum tipo de atividade coletiva — como assistir a um filme, conversar sobre ele, examinar um texto sobre algum assunto, ou debater um conjunto particular de questões. (POWELL; SINGLE, 1996; KITZINGER, 1994; *apud* GATTI. 2005).

O trabalho com o grupo focal permitiu que os jovens estudantes da escola Verde tivessem a segurança de se comunicar com mais confiança, uma vez que estavam juntos e se reconheciam em sua trajetória de vida estudantil.

Do ponto de vista operacional, selecionei os alunos participantes do PME, para a formação do grupo, composto por 05 crianças de 11 a 13 anos, de ambos os sexos, que cursavam entre o 3º e o 5º ano, no turno da manhã e participavam do PME durante as tardes e noites.

Para moderar a atividade, construir previamente um roteiro com questões abertas para estimular a reflexão coletiva. Ao mesmo tempo, para o dia de vivência do grupo, preparei uma dinâmica de grupo de apresentação, um texto introdutório sobre solidariedade e cooperação e uma mensagem sobre educação. Antes de iniciar, fiz uma breve explicação do que seria feito. Retomei que o assunto principal era o PME e que trataríamos de alguns eventos que observei e de algumas dúvidas que tinha a respeito de nossas conversas anteriores e de minhas observações.

De modo geral, as informações colhidas, tanto nas entrevistas, quanto no grupo focal, foram fundamentais para caracterizar as práticas educativas do Programa Mais Educação, na instituição pesquisada, e para auxiliar no desenho de minhas compreensões sobre a efetivação do Programa Mais Educação naquela escola.

É importante destacar que a etapa de análise deste trabalho foi pautada por duas dimensões principais: as concepções de educação integral presentes nas compreensões didático-pedagógicas prescritas na escola; e na análise da ação dos sujeitos envolvidos no PME no contexto das práticas dos atores do PME, por conta da organização, vivência e dimensão experiencial do currículo de educação integral.

A leitura dos dados da pesquisa teve uso de técnicas de interpretação de conteúdo (MORAES, 1999). O método de análise da pesquisa com dimensão textual compreensiva inspira-se no trabalho “Tempestade de Luz” do autor acima citado.

Essa abordagem tem atenção especial a observação do fenômeno de pesquisa como um texto a ser compreendido, e suas múltiplas perspectivas.

Nessa perspectiva, compete a mim, como pesquisador, identificar as unidades de sentidos presentes nas ações e falas dos participantes do estudo. Estabelecer as relações e contradições presentes nos discursos, de forma a contextualizar, interpretar e fazer emergir as categorias centrais relevantes (o novo emergente) como resultado da pesquisa.

Os resultados da pesquisa serão apresentados no capítulo IV desta tese.

### **3. CAMINHOS PERCORRIDOS PELA EDUCAÇÃO INTEGRAL E TEORIAS QUE FUNDAMENTAM O NOSSO ESTUDO**

Esse capítulo aborda questões relativas ao desenvolvimento de ideias e conceitos históricos acerca da temática educação integral no ocidente até chegarmos a realidade brasileira. Em seguida, discorreremos sobre o pensamento dos autores Deleuze & Gatarri; Maturana & Varela. Por fim, visamos estabelecer uma relação entre os conceitos de *rizoma* e *autopoiese*, com vista a uma possível leitura do currículo de educação integral.

#### **3.1 Do percurso histórico: por onde caminhou a construção ocidental de propostas de educação integral**

A qualquer tempo a educação sempre disse respeito a uma atividade da relação humana e cujos fins relacionam-se diretamente à produção, socialização e aprendizagem da cultura e do processo de humanização, por mais discussão que a esse conceito possamos remeter. Sendo assim, a educação sempre aconteceu em todos os espaços da esfera da vida social (família, religião, trabalho, sindicatos, escolas, dentre outros).

Essa construção de relações socioculturais humanas, que é essencialmente política e educativa, permitiu ser o que somos, uns com os outros ou contra os outros; seja a partir da elaboração de pactos de coexistência, seja pela negação dessa possibilidade, ou mesmo a afirmação de outras formas de convivência; a partir de modelos de exercício da democracia, sociabilidade, identidades, insurgências, conflitos, tragédias, negociações, imposições; sejam quais forem as inclinações e entendimentos acerca de um ideal de organização e convívio social, em continuidade ou descontinuidade.

Em qualquer uma dessas possibilidades, uma compreensão e intencionalidade educativa esteve presente. Eis o sentido aplicado da palavra cultura.

Mesmo entre os povos ditos primitivos, fortemente marcados pela oralidade e gestualização, ou nas sociedades antigas que passaram por um processo de desenvolvimento da linguagem escrita, sempre existiram certas preocupações em relação à orientação das pessoas, no sentido de ensiná-las algo: seja o ensino de estratégias imediatas relativo à sobrevivência ou mesmo para garantir a vida em comunidade e a perpetuação da espécie. Esse movimento de articulação seletiva de saberes é, portanto, anterior ao desenvolvimento da educação escolar (ARANHA, 2006). A tentativa de reatar

certas nuances da vida, integrando-as ao que viria a ser ensinar algo para tornar alguém apto a viver e conviver, tornou-se condição para a existência do ser humano.

As civilizações da antiguidade oriental, responsáveis pela elaboração da educação tradicionalista, bem como os gregos criadores da *Paideia* e os romanos das *Humanistas*, elaboraram um esteio de conhecimentos que fundamentou as bases da educação escolar, embora essa educação acontecesse em lugares diferentes, em contatos ocasionais entre mestres e alunos e com calendários que, por vezes, não formulavam uma rotina de aulas (JAEGER, 2010).

Na Idade Média, a educação das crianças era confiada à oficina ou à igreja e suas práticas religiosas. Havia a intenção de uma integração precoce da criança à vida adulta. Tratava-se, pois, de uma educação em uma sociedade de ordens (Império, Igreja, família, corporações e comunidade), que negava o exercício das liberdades individuais, ideal de mudança e intercâmbio social (ARANHA, 2006).

A concepção de instituição escolar com os objetivos pedagógicos que conhecemos na atualidade advém da modernidade (CAMBI, 1999). Nesse período histórico, nas transformações pelas quais passou o ocidente europeu (laicização, economia, política, emergência da burguesia e do capitalismo) surgiu um novo modelo de controle social, próprio dos estados nacionais modernos e centralizadores.

No campo da filosofia, ideologia e ciência, advogava-se a ideia da emancipação do homem por meio do exercício da liberdade, individualidade e racionalidade. Contudo, a contradição desse período reside no fato de que o pensamento político, oriundo das luzes da modernidade, levou à constituição de sistemas de controles institucionais (FOUCAULT, 1987) criados sob a ideologia da ordem e da produtividade, para fins disciplinares (hospitais, manicômios, cárceres, escolas, etc).

As novas gerações precisavam ser mantidas no período que estão ausentes ao convívio familiar num espaço distinguido do corpo coletivo. Sob a supervisão de adultos, as crianças permaneciam sob vigilância hierárquica e aprendiam a interiorizar os saberes, as relações de poder e o comportamento social adequado, expressos nos ensinamentos dos mestres, que favoreciam o disciplinamento dos ditos corpos dóceis e da constituição do “sujeito normal”.

Associado a isso estava uma nova compreensão de infância (ARIÈS, 1960), em que os “menores” são observados como elemento de unidade da família que dependem de um sistema particular de cuidados, o mito da inocência infantil, que foi retomado e desconstruído por Freud no século XX. As famílias modernas passaram de forma

estratégica a se ocupar diuturnamente a prover todas as crianças sob sua tutela de uma formação específica e privatizada, alicerçada na moral e tradição ao qual estão filiados. A outra parte da educação deveria acontecer numa escola: local fechado, com um tempo específico e orientado para a aprendizagem e sob a supervisão de um conjunto de especialistas da infância, amparados em teorias e métodos de ensino. Daí a emergência da abertura escolas e a formação de um sistema de ensino que comporte um corpo administrativo de gestores.

O movimento mesmo que embrionário de constituição de um sistema de educação escolar está diretamente relacionado ao desenvolvimento dos Estados-Nações que emergem nos séculos XVIII e XIX (PETITAT, 1994) e foi consequência do fortalecimento da ruptura entre o Estado laico e o poder da Igreja; das revoluções social e industrial que ocorreram na Europa; e o desenvolvimento do sistema capitalista.

A perspectiva dos filósofos e educadores desse período foi o fortalecimento de uma consciência nacional e patriótica. A aprendizagem da cidadania deveria ser realizar na escola pública que representa o estado instrutor, ao passo que o legitima. A instituição educativa ensina ao jovem a cidadania por meio da igualdade formal, exercício por todos dos deveres e direitos, principalmente o respeito ao direito à posse de bens e propriedades. O liberalismo econômico defendia a escola pública básica para o povo como processo civilizatório. Já no século XIX, quase todos os países industrializados possuíam escola primária gratuita e obrigatória, embora a matrícula da maior parte da população em idade escolar não seja uma realidade.

O ensino da cidadania burguesa foi visto como imprescindível à formação do homem, e o Estado passou, paulatinamente, a designar à escola um papel muito além da perpetuação de saberes relacionados à iniciação das crianças na cultura alfabética, numérica, histórica, moral e religiosa. O estado cunhou um conceito de cidadania moderna, mas associada à economia e ao consumo, por meio da defesa de um ideal de indivíduo que tem autonomia, opinião e bens (ou que pode potencialmente adquiri-los).

A ideologia dominante ajudou a moldar o conceito de identidade civil associado ao homem cidadão – da modernidade ao momento contemporâneo – e fortaleceu a tese de que a educação escolar é o principal fator de desenvolvimento social ou de correção dos problemas sociais.

Instaurou-se o mito da educação. Cambi (1999, p. 390) afirma que “a educação colocou-se como substituta da política, como via para operar a construção do homem moderno (indivíduo e cidadão ao mesmo tempo, autônomo e socializado) e para realizar

uma sociedade orgânica, mas na liberdade via colaboração de todos”. Esse mito influenciou desde a filosofia iluminista, nas lições pedagógicas de Rousseau, que via na educação a possibilidade de restauração da sociedade via a perfeita integração homem-sociedade, passando por Dewey, que a entende como base de desenvolvimento de toda a vida social, e de formação para a vida e para a democracia, até Comte e Durkheim que compreendem a educação como potencial realizado da socialização integral e da adaptação do sujeito à vida social.

Os princípios políticos e filosóficos da modernidade conceberam a ideia da educação como principal fator de desenvolvimento e correção dos problemas sociais, associada ao conceito de formação integral, inscrita no espírito humanista<sup>16</sup> do século XIX e início do século XX. A crença no progresso, na regeneração humana e no racionalismo científico, que concebiam o homem como um “ser total”, preconizaram propostas educacionais de diversas matrizes ideológicas (desenvolvimentistas, científicas, socialistas, anarquistas etc.) afeitas à intenção de organização de uma proposta educacional capaz de integrar as múltiplas dimensões humanas (intelectual, afetiva, física e moral).

Contudo, à medida que a educação cada vez mais se tornava política de Estado, o atendimento em massa, as práticas, o currículo, os equipamentos e o tempo necessários para o desenvolvimento desse ideal de formação integral se constituíram em desafio, e suas finalidades restringiram-se ao propósito de ofertar a “todos” conhecimentos básicos voltados à socialização para o mundo do trabalho em constante expansão. Esvaziou-se a noção de formação integral, tomada, então, como um privilégio destinado a poucos.

Do pacto estabelecido entre o ideal de desenvolvimento e correção dos problemas sociais associado à formação integral, ganharam mais relevo os dois primeiros, na ordem de organização dos Estados Modernos. Assim, vinculou-se o acesso à escola à conquista de oportunidades, a educação à promoção da ascensão social.

---

<sup>16</sup> Eram comuns as incursões nos estudos da Paideia Grega, ideal de ser humano e a educação do homem para sua verdadeira forma (daí formação) em todas as suas potencialidades: *o zoon politicon*- cidadão, devotado à sua comunidade e à sua Cidade (*Polis*). A *Bildung*, “Bild” (imagem) e “ung” (de Moldagem): é o processo de aprendizagem do conjunto de virtudes/excelência para a formação de uma consciência moral e política, refletida nos termos de “justiça” (séc. XVIII). O problema pedagógico é a “ensinabilidade do homem” e a “necessidade de sua formação”. Tanto a Paideia como a *bildung* projetam modelos articulados à ética (moralidade), à estética (ideal do belo), e à política (ideal de cidadania). Essa reflexão foi elaborada a partir de notas de aula e debates estabelecidos com o professor Dr. Werner Markert (Universidade de Frankfurt), a partir de sua colaboração no grupo Saber e Prática Social do Educador FAGED/UFC.



Essa convergência educação-ascensão social potencializou o discurso republicano de que a educação escolar, tal qual o movimento de reprodução do trabalho fabril capitalista, que produz peças em série e idênticas, proveria a igualdade. Há um conjunto de esforços de toda ordem no sentido de garantir à escola pública a formalização de procedimentos: a gratuidade, a igualdade de tratamento, a homogeneização do currículo, a padronização de procedimentos didáticos, metodologias e de avaliação. O indivíduo deveria progredir na sociedade democrática a partir do próprio empenho, e os resultados alcançados dependeriam do mérito pessoal e das aptidões individuais.

No caso do Brasil, a educação escolar moderna, em perspectiva de sistema de ensino, sempre foi considerada importante instrumento de correção dos problemas nacionais. No início do século XX, ganharam relevo as questões relativas à saúde pública e à higienização. Nos anos de 1950, o desenvolvimento social e econômico. Após a década de 1960, a violência e a marginalidade. A partir de 1990, o multiculturalismo, a diversidade e a cultura de paz. Os governos sempre utilizaram as escolas para estratégias de difusão coletiva e tentativa de superação de desigualdades sociais.

A seguir, explicitaremos o processo histórico que apresentou a educação integral como discurso e prática para a superação dessas disparidades.

### 3.1.1 Os principais movimentos por uma educação integral no Brasil

Desde a década de 1920, é patente a ideia de reconstruir a sociedade brasileira por meio da educação, e a tentativa gradual de superação do modelo educacional jesuítico que predominou no Brasil desde os primórdios. Tanto os movimentos da Associação Brasileira de Educação (ABE, 1924) quanto o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1930) se posicionaram em favor de um plano nacional de educação.

O movimento dos pioneiros da educação em prol de uma escola nova, crítico do modelo de ensino de caráter verbalista, livresco, retórico, repetitivo, e em oposição à escola tradicional, foi o primeiro movimento educacional com um planejamento sistêmico de educação integral ordenada e organizada; com o intuito de “[...] desenvolver os meios de ação durável com o fim de dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento, de acordo com uma certa concepção de mundo” (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932).

As propostas do movimento circularam nos fóruns de discussão mais importantes da República, da mesma forma com que alguns dos seus mais importantes signatários ocuparam importantes cargos na administração pública. Contudo, as propostas da escola nova não foram assimiladas pelo Estado no jogo das correlações de força do mundo político<sup>17</sup>. Inserir artigo da Ercilia. As propostas.

Até a década de 1930, a maior parte da população brasileira era excluída da educação primária (privilégio da classe média). A expansão do sistema de ensino significou a ampliação da demanda de matrículas, em detrimento do tempo de permanência das crianças e jovens nas escolas.

A política de educação mínima estendida a um público mais amplo associada à redução de tempo na escola foi uma invenção do “industrial *trainer* paulista” (TEIXEIRA, 1994). Os políticos ligados à indústria defendiam um programa mínimo de educação primária e a centralidade do processo fixado a educação vocacional e técnica para os níveis posteriores de escolaridade. A naturalização dos turnos escolares, a redução do dia escolar e o encurtamento dos cursos pareciam ir na contramão do extraordinário desenvolvimento de conhecimentos e das ciências, características do século XX, tão defendido pela escola nova.

Entendemos que a educação integral no país jamais configurou como proposta bem segmentada, a partir de um plano de ações e/ou execução do sistema educacional brasileiro. Na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Nº 4.024, de 20/12/1961), o tema aparece apenas uma vez, centrado no sujeito (educando) e abordado na seção dos fins da educação. Entre as finalidades da educação estaria: d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum.

Já na segunda LDB (Nº 5.692, de 11/08/1961), um documento de caráter técnico, centrado na organização dos ensinos de 1º e 2º graus, sob ordenamento jurídico do regime militar, o tema relativo ao aspecto integralizador da educação aparece focado apenas no art. 21- O ensino de 2º grau destina-se à formação integral do adolescente.

São considerados exitosas as experiências isoladas em educação de tempo integral, elaborados em contextos específicos. E é em função desses contextos que

---

<sup>17</sup> Rouanet, Sergio, em seu interessante ensaio intitulado *As razões do Iluminismo – 1987*, explicita a compreensão de que a modernização do país, conduzida à maneira que foi, em nome da técnica e do avanço da ciência, retirou do currículo escolar a sua principal grandeza, o conhecimento das humanidades, da literatura e das artes.

emergem as experiências brasileiras mais significativas: as *escolas parque*, idealizadas por Anísio Teixeira e os Centros Integrados de Educação Públicas (CIEPs), pensados por Darcy Ribeiro.

As *escolas parque* surgiram na década de 1940 na cidade de Salvador, com a construção do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, e em Brasília (nova capital federal) na década de 1950, com a construção de cinco *escolas parque*. Já os CIEPs propostos por Darcy Ribeiro foram implementados no Estado do Rio de Janeiro nos anos de 1980, durante a gestão do governador Leonel Brizola.

As duas propostas, *escolas parque* e CIEPs, projetaram-se como propostas de superação das desigualdades a que está submetida a maior parte das crianças e jovens brasileiros, por intermédio de um currículo cultural ampliado, e propuseram, ambas, o acréscimo do tempo escolar por meio de atividades nos campos dos esportes, da educação física, das artes, da iniciação ao trabalho, do contato com a ciência, da assistência alimentar, o uso da leitura, entre outras.

Do ponto de vista pedagógico, a compreensão de educação integral proposta por Anísio Teixeira possuía relação com os ideais do pensamento desenvolvimentistas do início da segunda metade do século XX. A formação para o progresso e desenvolvimento da civilização técnica e industrial “[...] que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare realmente a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial” (1959, p. 79).

Essas orientações se materializariam numa concepção curricular que envolveria três eixos centrais para a formação do homem: a cognitiva, a física e a estética, sendo essa tríade associada ao cuidado e à boa alimentação. O programa escolar envolveria de forma prática a leitura, aritmética, escrita, ciências físicas e sociais, técnicas industriais, desenho, música, dança e educação física.

Do ponto de vista organizacional, a escola funcionava em dois contextos separados. O primeiro dizia respeito à escola-classe, que recebia, em um turno, as atividades essencialmente escolares, relacionadas aos conteúdos mais tradicionais do ensino; e a segunda etapa da formação nas *escolas parque* (no contraturno), em que as aprendizagens estavam mais associadas ao esporte, ao lazer, à literatura, às atividades sociais etc.

Darcy Ribeiro, como intelectual dos anos de 1950, faz parte de uma geração cuja consolidação da argumentação sociológica associada a proposição política, acreditava que poderia induzir mudanças e soluções para o país (BOMENY, 2009). Ele seguia a

máxima de que a educação salva. Toda a sua proposta pedagógica baseia-se na ideia de que os contextos territoriais de vulnerabilidade social expõem crianças, adolescentes e jovens às violências simbólicas e físicas que marcam a sociedade desigual brasileira, na qual as possibilidades de acesso à ciência, à cultura e à tecnologia estão associadas à possibilidade de pertencimento a uma determinada classe social.

Os CIEPs construídos na cidade do Rio de Janeiro, na década de 1980 sob o governo de Leonel Brizola, faziam parte de um experimento e tinham como objetivo oferecer aos jovens, em horário integral, um conjunto de atividades diversificadas articuladas a uma proposta curricular (cultura, saúde e educação) cujo fim eram as aprendizagens significativas.

Essa escola, cuja razão de ser estava diretamente relacionada à ação política dos seus inventores, tornou-se rapidamente referência nacional no debate sobre a educação integral (MONTEIRO, 2009). O forte apelo preventivo à marginalidade e a escola vista como abrigo às camadas populares inculcou à escola um estereótipo associado à pobreza que não conseguiu motivar a classe média à participação nessa iniciativa, o que era desejo de seus proponentes.

As dificuldades de aceitação por parte da sociedade conservadora de um projeto educacional alinhavado a um programa de governo progressista, a opinião dos meios de comunicação, os sucessivos desastres econômicos pelos quais passou o país e as mudanças de gestão fizeram com que os CIEPs fossem, aos poucos, perdendo a identidade e a sustentabilidade.

Ambas as escolas (Parques e CIEPs) são experiências válidas e registros memoráveis da história da educação brasileira. Cada uma, à sua maneira, representa uma tentativa organizada, por seus interlocutores, de articulação de propostas de educação integral no país, constituídas sob a lógica de modelos planejados para servir a sistemas educacionais amplos, e não em função do interesse de grupos particulares.

Contudo, as experiências parecem demonstrar que a ampliação da jornada nem sempre esteve em sintonia com a qualificação do tempo escolar, causando um descompasso em relação à formação proposta no currículo, muitas vezes não integrado. A ideologia de que a “[...] a educação e a escola salvam a sociedade e os indivíduos da escassez, da necessidade econômica e da privação social” (BOMENY, 2009, p.119) parece, em certas circunstâncias, ter tomado uma dimensão maior do que as intencionalidades da educação integral propostas por ambos os intelectuais, um projeto

de reconhecimento das múltiplas dimensões que caracterizam a formação de um ser humano.

Há ainda, nesses discursos pedagógicos a clara defesa da educação integral como possível ferramenta que resolverá os problemas ocasionados pelas lacunas não preenchidas pelas outras instâncias de socialização, a família, as organizações da sociedade civil e as demais instituições sociais do Estado; temas tão presentes na educação brasileira, tanto no XX quanto no XXI.

### 3.1.2 Algumas compreensões sob o campo do currículo e as opções teóricas dessa pesquisa

A efetiva discussão sobre currículo escolar, como empreendimento da escolarização de massa, ganhou - de fato – fôlego, no início do século XX nos EUA, relacionada à sociedade de produção e ao trabalho fabril. A partir de então, expressou-se, com essa palavra, a preocupação com o “que” e “como” ensinar para alcançar determinados objetivos formativos junto aos educandos.

O surgimento do campo de currículo como estudo especializado iniciou-se quando as forças econômicas e políticas norte-americanas se questionam quanto ao papel da educação escolarizada naquelas circunstâncias socioeconômicas – momento em que se desenvolviam as forças produtivas da indústria.

É isso que marca o início das teorias tradicionais de currículo. Assim se define um currículo preocupado com objetivos e resultados a serem alcançados, baseados no “exame de habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais na vida adulta” (SILVA, 2002, p. 23).

Desta feita, historicamente, os saberes que compõem o currículo tradicionalmente conhecido sempre foram vistos como uma relação de matérias ou disciplinas, com uma base de conhecimentos organizados sequencialmente em termos lógicos, nos quais predominam o controle e a padronização e, muitas vezes, desconectados da realidade cotidiana dos estudantes.

Bernstein (1996) assevera que a compartimentação dos saberes levou as disciplinas escolares a um processo de classificação e enquadramento: um currículo-grade fragmentado, uma coleção de saberes isolados em seus objetivos e finalidades que empobrece o desenvolvimento de aprendizagem mais complexa da realidade por parte dos estudantes.

Para Gallo (1994, p. 10), a maior parte dos estabelecimentos de ensino possui uma concepção curricular vertical e ramificada que atua “dificultando para os alunos a compreensão do conhecimento como um todo integrado, a construção de uma cosmovisão abrangente que lhes permita uma percepção totalizante da realidade”.

A mera acumulação de conhecimentos isolados torna-se um modelo obsoleto frente à atualização constante de saberes que impõem novas exigências ao pensar-agir humano. Ajudam, por um lado, na divisão do trabalho escolar e na elucidação de pontos especializados do conhecimento, mas – em contrapartida - somos impedidos de ver o global, a integração das partes ao todo.

Para Morin (2003, p. 15):

Na escola primária nos ensinam a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar. Obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado; a decompor, e não a recompor; e a eliminar tudo que causa desordens ou contradições em nosso entendimento.

Se entendemos que a educação deve favorecer o desenvolvimento de uma racionalidade voltada à inteireza, sociabilidade e resolução de problemas, com vistas à formação humana, nas suas diversas formas de expressão, os currículos escolares tradicionais – via-de-regra – tendem a fazer o contrário, valorizando a separação, ao invés da integração de saberes, dificultando a compreensão da complexidade, em favor de um ideal de unicidade do conhecimento.

Com efeito, compreendemos que pensar a possibilidade de um currículo integrado é tarefa pedagógica possível a escola. Todavia, é necessário considerar que uma proposta tão tentadora e ambiciosa como a da educação integral, não deve confundir-se com uma convicção fetichista de plena formação do sujeito, exaurido as suas condições ou exigido a contragosto, as suas potencialidades, para além das suas possibilidades ou limitações conhecidas no processo de aprendizagem, a busca não-reflexiva de uma totalidade abrangedora.

A aprendizagem é processo construído a partir da experiência individual do sujeito, em que sentidos são atribuídos, construídos, modificados e aprendidos. Está diretamente relacionada ao desenvolvimento pessoal em mediação social, e ao contato com o outro e o mundo. Por conseguinte, mesmo sendo redundante é possível asseverar

que a experiência do sujeito com o currículo escolar é a experiência do sujeito com o currículo escolar! E esse é processo cognitivo do indivíduo. Por isso, parte das experiências propostas pela escola se perdem ou não são objeto de aprendizagem imediata, eis um problema epistemológico. Propor um currículo integral não pressupõe uma aprendizagem integral. E a esse fato a proposição de uma educação integral deve estar atenta. Compreender os mecanismos que transversalizam esse processo de aprendizagem /ou que se integram a eles.

Entendo que a perspectiva *rizomática* proposta por Deleuze & Guatarri, (1995), bem como o conceito de *autopoiese*, elaborado por Maturana & Varela (2004), são contribuições importantes para o desenvolvimento de uma ideia de integração do conhecimento, em que pese e percepção de suas limitações e o reconhecimento das potencialidades criadoras.

Ambos os conceitos resguardam em si uma crítica ao fetiche moderno da ideia de unicidade do conhecimento e da totalidade conquistados a partir da fragmentação, e apontam alternativas na direção de ações transversais que implicam na percepção da diversidade e da diferença, na errância e na conquista da autonomia.

### **3.2 O conceito de rizoma**

Gilles Deleuze & Felix Guattari foram dois filósofos franceses cuja colaboração resultou em importantes obras filosóficas, principalmente no campo da epistemologia. Ambos buscavam oferecer abordagens diferenciadas a compreensão da psicanálise, sociologia, psicologia e da relação dos seres humanos com o conhecimento.

Deleuze & Guattari não produziram nenhuma obra específica na área da educação ligada ao campo da pedagogia. Entretanto, diversas interpretações da obra desses autores passaram a transitar facilmente entre a filosofia da educação e a pesquisa educacional, principalmente, a partir da publicação da obra *mil platôs* (1980), quando do momento em que aqueles autores estabeleceram o conceito de *rizoma*.

*Rizoma* é um termo da área da botânica que diz respeito a estrutura originária de sustentação algumas plantas. É um tipo de caule que brota e emerge de forma não linear e hierarquizada. No reino plantae, gengibre e bambu, são exemplo de vegetais onde este tipo de composição é bem proeminente.

Deleuze & Guattari utilizam o rizoma como metáfora para tratar do conhecimento humano, partindo do princípio que a relação do sujeito com o saber não se estabelece a

partir de estruturas hierárquicas e lineares, mas, outrossim a partir de uma abordagem interdisciplinar ou mesmo descentrada.

Desde tempos imemoriais, os seres humanos têm procurado entender o mundo ao seu redor, explicar fenômenos naturais, compreender a existência e dar significado à sua própria existência.

Todavia, a partir da modernidade, o homem encontrou um caminho muito especial para a interpretação da realidade a partir da formulação de conjecturas, da experiência, da acumulação de resultados e do estabelecimento de padrões de validade. Da produção daquilo que chamamos ciência.

Na modernidade René Descartes teve um impacto significativo para a transição do pensamento medieval ao dito pensamento moderno. Alguns dos aspectos mais importantes que evidenciam a influência do filósofo na inauguração da modernidade incluem o estabelecimento do paradigma da autonomia da razão e a ideia de que a verdade pode ser alcançada a partir da utilização de um método (uma verdade que não poderia ser, questionada como tal, porque foi validada como princípio e certeza inquestionável).

O método de Descartes envolvia a decomposição de problemas complexos em partes mais simples, a análise dessas partes, a síntese dos resultados e a reconstrução do conhecimento. Esse método influenciou a abordagem científica, promovendo a experimentação e a matematização da natureza.

Àquela época, o filósofo observava o conhecimento como uma metáfora arbórea. Mas, nesse caso, os saberes estariam hierarquizados em uma espécie de árvore do conhecimento.

A filosofia toda é como uma árvore, cujas raízes fazem a metafísica, o tronco é a física, e os galhos que saem desse tronco são todas as outras ciências que se reduzem a três principais, a saber, a medicina, a mecânica e a moral, entendo a mais elevada e mais perfeita moral, que, pressupondo um inteiro conhecimento das outras ciências, é o último degrau da sabedoria (*Princípios da Filosofia*, Manuscrito 1644, publicação, 1971)

Essa forma sistemática de produção de informação que representa uma forma mecânica de percepção da realidade, influenciou grande parte da atividade científica moderna e ainda permeia parte da base da produção e circulação de informações do mundo contemporâneo.



Esse paradigma, que surgiu na modernidade clássica é responsável por parte significativa da compartimentalização de conhecimento vivenciada até o final do século XX. Isso explica porque em tantos anos as organizações curriculares foram tratadas de forma fragmentada, divididas e separadas do contexto da realidade. Também denota a hiper-especialização do conhecimento e a disciplinarização que vivenciamos no processo sistemático de escolarização.

Deleuze & Guattari compreendem de maneira diferente, que a aprendizagem ocorre de maneira descentralizada, conectando-se em diversas direções. A estrutura do conhecimento assume formas múltiplas e com variações, em que não há ramificações fixas, mas pontos que se fundam a partir de qualquer parte e se rearticulam na direção de outros pontos (rizomas).

Há que compreender que os rizomas são estruturas polimorfas que podem brotar e ramificar de qualquer parte, sem uma direção definida.

Um rizoma como haste subterrânea distingue-se absolutamente das raízes e radículas. Os bulbos e tubérculos são rizomas... Até os animais o são, com todas as suas funções de habitat, de provisão, de deslocamento, de evasão e de ruptura. Há rizoma quando os ratos deslizam um sobre os outros. Há o melhor e o pior no rizoma: a batata e a grama, a erva daninha (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p. 15).

Da mesma forma como estabelecemos conexões neuronais múltiplas, em nosso aparato cognitivo, as sinapses, sem uma hierarquia pré-determinada, o rizoma representa a ideia de que o conhecimento se expande de forma não centrada, conectando-se de maneiras múltiplas e imprevisíveis. A aprendizagem, nesse contexto, não é um processo linear de acumulação, mas sim uma rede de conexões dinâmicas entre diferentes conceitos e experiências.

O pensamento não é arborescente e o cérebro não é uma matéria enraizada nem ramificada. O que se chama equivocadamente de "dendritos" não assegura uma conexão dos neurônios num tecido contínuo. A descontinuidade das células, o papel dos axônios, o funcionamento das sinapses, a existência de microfendas sinápticas, os saltos de cada mensagem por cima destas fendas fazem do cérebro uma multiplicidade que, no seu plano de consistência ou em sua articulação, banha todo um sistema, probabilístico incerto, un certain nervous system (DELEUZE & GUATTARI, 1995).

A visão rizomática de apreensão e relação com o conhecimento é mediação pura: não tem um começo e um fim! Ela é eminentemente desterritorializada no sentido de

que é o seu campo de domínio é espaço do sujeito e de sua própria relação com o conhecimento.

O pensamento humano não é linear, tampouco contínuo! É iminentemente descentrado. Podemos organizar o jogo, o método e até estabelecer uma sequência lógica! Contudo, a experiência, os sentimentos, a memória, as emoções, o afeto, a relação com o outro, as múltiplas questões envolvidas interferem diretamente no processamento do raciocínio e na relação com a aquisição do saber, gerando outros significados e aprendizados aos sujeitos.

Sim! Por mais que não atue como pedagogo, a aprendizagem é uma das temáticas centrais do que insisto em chamar filosofia didática de Deleuze & Guatarri. Nesse sentido, a aprendizagem é uma experiência singular que não se submete as regras universais de modelos predefinidos. As aprendizagens são resultantes de conexões específicas, individuais, que ocorrem em contextos particulares.

Aprender é o nome que convém aos atos subjetivos operados em face da objetividade do problema (Idéia), ao passo que saber designa apenas a generalidade do conceito ou a calma posse de uma regra das soluções [...] Aprender é penetrar no universal das relações que constituem a Idéia e nas singularidades que lhes correspondem. (...) Aprender a nadar é conjugar pontos relevantes de nosso corpo com os pontos singulares da Idéia objetiva para formar um campo problemático. Esta conjugação determina para nós um limiar de consciência ao nível do qual nossos atos reais se ajustam as nossas percepções das correlações reais do objeto, fornecendo, então, uma solução do problema (DELEUZE, 1998).

Por mais que aconteça em ambiente coletivo, uma sala de aula, por exemplo, a aprendizagem do sujeito é um acontecimento singular! Isso pode ser incorporado ao currículo ao reconhecer a singularidade de cada experiência, evitando abordagens uniformizadoras.

Torna-se oportuno enfatizar que as ideias de Deleuze & Guatarri não fornecem um modelo prescritivo para o currículo, mas sim uma série de conceitos e perspectivas que desafiam abordagens convencionais e abrem espaço para a experimentação, multiplicidade e singularidade no processo educacional. A aplicação dessas ideias ao currículo muitas vezes envolve uma interpretação criativa e adaptativa por parte dos educadores.

A crítica da perspectiva rizomática é propositiva em relação ao currículo na medida em que

[...] com o rizoma coisas passam de maneira distinta. Sua imagem remete a uma miríade de linhas que se engalfinham, como num novelo de lã emaranhado pela brincadeira do gato, ou talvez essa não seja a melhor imagem; um rizoma é promiscuidade, é mistura, mestiçagem é mixagem de reinos, produção de singularidades sem implicar o apelo a identidade. Se pensarmos o currículo como rizoma e não como árvore, as disciplinas já não seriam gavetas que não se comunicam, mas tenderiam a soar como linhas que se misturam, teia de possibilidades, multiplicidade de nós, de conexões, de interconexões (...) A imagem do rizoma por sua vez implica um currículo como sistema aberto e múltiplo, isto é, não currículo, mas muitos currículos. Não é um mapa, mas muitos mapas. Não um percurso, mas inúmeros percursos. E sempre com pontos de partidas e chegada distintos. O que não inviabiliza encontros, mas, ao contrário, os possibilita, os promove, os estimula (GALLO, 2004, p. 45-46).

Pensar a possibilidade do currículo como rizoma implicaria em fortalecer abordagens curriculares transversais em sua essência, capaz de potencializar e integrar diferentes rizomas. Pensar uma pedagogia comprometida com o devir, com o conhecimento integral em sua inteireza, com a multiplicidade.

A abordagem rizomática de programas e currículos escolares, mesmo que apenas como um exercício ou intencionalidade pedagógica programática já auxiliaria na diminuição da compartimentalização dos saberes disciplinares.

Penso que é preciso fortalecer aquilo que Deleuze (1995) creditou como processo de heterogênesse, qual seja o foco do processo educativo curricular retornar à relação do sujeito com a sua aprendizagem e as suas áreas e referenciais de interesse.

A aprendizagem é um processo complexo, não linear e não hierárquico, que envolve a formação de conexões, a abertura para novas possibilidades e a constante transformação.

Em um mesmo encontro pedagógico que costumamos nomear de aula, diferentes alunos de uma classe em interação com um único professor, produzem múltiplos entendimentos acerca do conteúdo escolar. E cada estudante está aprendendo a seu tempo e modo.

A heterogeneidade, do qual fala Deleuze, parece dialogar com essa multiplicidade, num mesmo contexto de ecologia de classe.

De fato, se considerarmos essa premissa verdadeira, mesmo em uma sala de aula convencional com um docente que adote uma pedagogia dita “tradicional” os estudantes estarão produzindo rizomas. Talvez essa seja uma das explicações para o fato de que parte

dos conhecimentos do currículo escolar simplesmente são esquecidos e outros mantidos em nossa memória.

Entendo que a perspectiva rizomática se relaciona a uma proposta original de currículo de educação integral, na medida em que o fazer-rizoma opera por agenciamentos que permitem múltiplas manifestações do saber que são “transversadas” por outras manifestações do conhecimento, construídas pelos indivíduos a partir de suas percepções de mundo.

É por conta disso, que o conceito de *autopoiese* (MATURANA & VARELA, 2001) que compreende o ser humano como ser em constante produção de si, interessa a Deleuze & Gatarri, no que tange a sua utilização filosófica para o problema da singularidade do indivíduo, a relação com o conhecer e a produção das subjetividades. Essa abordagem representa uma crítica às estruturas tradicionais de ensino e destaca a importância da experimentação e da criatividade no processo de aprendizagem. O pensamento de ambos será melhor detalhado no próximo tópico.

Ainda sobre currículo em perspectiva rizomática, é imprescindível enfatizar que tal compreensão jamais poderá implicar na negligência de aspectos inegociáveis: que garanta parâmetros de qualidade do ensino. Não se trata de promover uma abordagem mais “individualizada” justificando resultados negativos de aprendizagem ou o insucesso escolar aos interesses do estudante, reduzindo o papel do planejamento e/ou engajamento do professor.

Destaco isso, porque muitas vezes, compreensões filosóficas de vanguarda quando adentram ao universo da educação, são confundidas como sendo parte de uma abordagem neoliberal, de um possível *laissez-faire*, o que não vem ao caso!

### **3.3 Autopoiese é educação**

A autopoiese é um conceito originário da teoria dos sistemas, elaborada pelos biólogos chilenos Humberto Maturana & Francisco Varela. Esse termo tem raízes nas palavras gregas "auto" (próprio) e "*poiesis*" (criação), e representa a capacidade intrínseca dos sistemas vivos de se autoorganizarem e se autoproduzirem.

A ideia de *autopoiese* é central para a compreensão da natureza dos organismos vivos e tem implicações significativas em várias áreas, incluindo biologia, filosofia, psicologia e ciências cognitivas.

Na perspectiva da *autopoiese*, a aprendizagem é vista como um processo contínuo e autogerado. No caso, os estudantes, são considerados sistemas autoprodutores, capazes de criar e reproduzir conhecimento por meio de suas próprias interações com o ambiente de aprendizagem.

Nesse sentido, a abordagem autopoética enfatiza a autonomia do aprendiz. Assim, define Maturana (2001, p. 78) “[...] nós, os seres vivos, somos sistemas autopoieticos moleculares”, e conclui, “ser vivo e sistema autopoietico são o mesmo” (idem, p. 89). Os estudantes são vistos como agentes ativos que constroem seu próprio conhecimento, em vez de serem passivos receptores de informações. Essa perspectiva destaca a importância de permitir que os alunos explorem, façam conexões e construam significados por si mesmos.

A perspectiva da autopoiese irá valorizar o saber como resultado de um ser vivo global em que o aparato cognitivo e corpo estão articulados na composição da teia da vida.

Nesse sentido, quando proponho pensar os currículos de forma autopoética, estou querendo dizer que eles se autoproduzem. A construção do conhecimento, o qual se apresenta de forma circular é produzida no interior dos currículos. Estes, dotados de “clausura operacional” ao serem atingidos por mudanças, são capazes, no seu interior, de gerar outras modificações (...) compreendo o currículo com expressão da vida, num primeiro momento, ele é um artefato que congrega no seu interior um conhecimento resultante de diversas formas biosocioculturais de como os sujeitos se organizam (...). Num segundo momento, esse conhecimento existente é influenciado e, conseqüentemente, alterado, pelos acoplamentos estruturais experienciais – interações que permitem a geração de novos fenômenos (Maturana & Varela, 2001, p. 16).

A abordagem da autopoiese no contexto da educação formal destaca a natureza dinâmica e auto-organizada do processo de aprendizagem. Os educadores são chamados a criar ambientes que incentivam a autonomia do aluno, a participação ativa e a construção de conhecimento pessoal, promovendo assim a própria autopoiese educacional.

### **3.4 Uma tentativa de articulação *rizoma-autopoiése*: *introperspectivas* para a compreensão do currículo**

O currículo escolar, em parte, o amalgama de saberes que são organizados para

fins de ensino-aprendizagem, e que podem ser compreendidos através da parte seletiva dos conteúdos da cultura, mas, também, os conhecimentos aprendidos a partir das experiências e das múltiplas vivências dos estudantes na escola.

Importa-nos, da mesma forma compreender o currículo como o percurso construído pelas experiências, atividades, abordagens, métodos, para cumprir os “fins da educação”. Embora sejamos sinceros em considerar que na história dos processos educacionais nem todos sempre participaram de forma democrática de todos os momentos de decisão.

Nesse mesmo espaço construído para o exercício de uma racionalidade pedagógica e disciplinamento, as pessoas envolvidas no processo (professores, alunos, comunidade, etc.), por vezes, vão forçando a inclusão dos seus interesses, aspectos de sua cultura, o que quase sempre possibilita um embate pedagógico.

Neste sentido, o currículo é uma arena pedagógica no qual as diversas relações - entre os sujeitos, conhecimento e realidade -constroem novos saberes e reconstroem-se a partir dos saberes produzidos.

E toda uma rede de relações é estabelecida, o que nos importa refletir: até que ponto os sentidos dados pelas professoras são compartilhados pelos estudantes e vice versa?

Deleuze e Guattari (1995) compreendem a noção de rede como sendo diferentes sistemas de comunicação com alternância de hierarquias: crescentes, decrescentes, gerais, particulares, próximas e distantes “Há inúmeras ações humanas que se valem da diversidade de lógicas de ordenação e que se modificam constantemente, nas relações estabelecidas, não se configurou um modelo estrutural hierárquico único” (p. 23).

De modo geral, deveríamos considerar que a relação humana como conhecimento já possui um caráter interdisciplinar e transversal em sua essência, no sentido que se formula a partir de um exercício *poli* lógico, pois formula-se no próprio indivíduo, a partir da utilização dos aspectos cognitivos: intelecto, pensamento, entendimento, percepção, sensação, sentimentos, relações, criatividade; e em diálogo com a socialização, historicidade, formação, contexto histórico, ao qual lhe é possível experimentar.

O que nos interessa, é desvelar esse conjunto de relações que se estabelecem na vivência do currículo, por vezes, o que se fixa ou interessa (a cada um), ou mesmo o que é objeto de negociação, dissenso, perda, ruptura, interrogação. Aquilo que se perpetua ou não, ou mesmo que se perde na memória coletiva de uma turma de estudantes, de um professor, ou de um aluno.

Um currículo é diferença. Um espaço em que vários se encontram, negociam ou se repelem em meio a saberes diversificados. Um território de multiplicidades de sentidos e significados que partem de todos os lados, sem sustentação específica, por isso, rizomático.

A jornada de experiência do conhecimento para Maturana & Varela (2001, p. 22) se dá de forma una, considerando que

“[...] toda experiência cognitiva inclui aquele que conhece de um modo pessoal, enraizado em sua estrutura biológica, motivo pelo qual toda experiência de certeza é um fenômeno individual em relação ao ato cognitivo do outro, numa solidão que [...] só é transcendida no mundo que criamos junto com ele”.

O currículo é permeado de saberes, vozes e silêncios produzidos dinamicamente por seus sujeitos, em interações com o seu meio. Nesse processo eles criam e recriam o currículo num processo de autoprodução, que se inicia na sala de aula e vai para além da escola. Por isso, articulamos *rizoma* em *autopoiese*. Entendemos que ambas repercutem a compreensão de que a vida se compõe por um processo de relações, e isso é educação!

Acredito que avançamos um pouco mais na compreensão desse fenômeno!

## **4. A INTEGRAÇÃO CURRICULAR NÃO PLANEJADA E OS PEQUENOS ATOS INTEGRADOS, PERCEPTÍVEIS NO CONTEXTO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO**

Nesse capítulo estabeleceremos a análise dos dados da pesquisa. Verificamos que compreensões de educação integral preexistem no PPP da escola. A forma como se dão as atividades de planejamento do currículo na escola e, procedemos a análise das atividades que são realizadas, com vistas a integralização curricular.

### **4.1 Educação integral no contexto do Projeto Político Pedagógico da Escola Verde**

A escola é uma instituição social voltada para a educação do indivíduo e tem, como objetivo básico, a instrução. Embora, essa ocorra em perspectiva de um ideal mais amplo de formação, a partir da organização de um trabalho pedagógico norteada por referenciais ditados pelo sistema de ensino, mas que se organizam em função das intencionalidades didáticas de seus agentes, em interface com a realidade (contexto social) em que a instituição está situada.

A escola é espaço da criação, desenvolvimento e avaliação de um plano educacional ou macroprojeto educativo.

Etimologicamente, a palavra projeto advém do latim *projectu*, forma do verbo *projecere*, que significa lançar para diante, a partir de uma noção de mudança ou movimento ou de mudança. Quando associamos a palavra *projeto* aos termos *político* e *pedagógico*, estabelecemos um vínculo entre o hoje e o amanhã – a passagem do “presente para um futuro presente educacional”, articulado a um conjunto de reflexões: Que tipo de sociedade temos? De que maneira está se desenvolvendo? Como as pessoas que integram a escola gostariam que ela fosse? Que valores, conhecimentos e ações estão na base de transformação dessa sociedade em realidade local? Que concepção de ser humano deve nortear o processo formativo? Que diretrizes pedagógicas devem orientar a organização interna da escola? Que saberes estão na base de formação do indivíduo?

Em nossa compreensão, todo projeto pedagógico é político em sua essência, porque encarna em sua composição os discursos/intencionalidade e propostas relativas às tentativas que o coletivo escolar faz em responder as perguntas acima citadas, no formato de propostas de ações. O PPP representa “um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida,



consciente, sistematizada e orgânica” (VASCONCELOS, 1995, p. 142). Sendo, portanto, processual e contínuo, ele configura a identidade da escola, permitindo aos sujeitos - que o produzem - pensar, executar e avaliar o seu próprio trabalho.

Desde 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (9.394-96), em seu artigo 12, inciso I, prevê que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, têm a incumbência de elaborar e executar a sua proposta pedagógica”. Embora hoje exista uma exigência legal de que a escola deva ter um projeto pedagógico, acreditamos que essa necessidade sempre antecedeu a essa decisão do Ministério da Educação – MEC, com a promulgação da LDB.

Compreendemos que pensar a instituição escolar de forma autoral, na perspectiva de um projeto, considerando a sua razão de ser na sociedade, os fundamentos teóricos-metodológicos, objetivos, organização do ensino, implementação e avaliação, é uma missão que sempre fez parte do ofício de gestores e professores, ou mesmo de parte da comunidade escolar, embora, algumas vezes, esse processo nem sempre tenha contado com uma ampla participação.

Souza (2008) elenca como alguns problemas relativos à elaboração de PPP, a saber: o desenvolvimento de práticas não democráticas durante a elaboração do projeto; o distanciamento da comunidade e dos estudantes das discussões que dizem respeito à missão, aos objetivos e às atividades da escola; a não participação efetiva do conjunto de professores no estudo preparatório, debate e produção escrita do documento; a aprovação da redação final de um texto que não foi elaborado pelo coletivo; e a posse e arquivamento, às vezes, de uma única cópia do documento, por parte da direção da escola.

Sabemos que a elaboração de um PPP deve considerar a realidade da escola em sua dinâmica, tendo por base o debate sobre os principais desafios que a instituição enfrenta no seu cotidiano e o estudo do contexto em que tais situações costumam aparecer. É fundamental que o conhecimento de tais problemas desemboque na elaboração de propostas exequíveis com condições de serem aplicadas. O PPP se constitui, nesse momento, como processo, pois a efetivação de seus propósitos e sua intencionalidade se realiza na medida em que este se realiza enquanto currículo, na experiência concreta da comunidade escolar.

De modo geral, destina-se ao projeto político pedagógico uma atribuição de ofertar organização as atividades que se concretizam na escola, ordenando-as em torno de objetivos comuns, a partir de um diagnóstico da realidade local, de um compartilhamento de princípios e um planejamento coletivo de estratégias de atuação.

Nesse sentido, certamente, é que a portaria que instituiu o Mais Educação determinou que as ações e projetos relacionados ao programa estejam integrados ao PPP das escolas participantes.

As orientações dos cadernos metodológicos do MEC, relativos ao Programa Mais Educação, preconizam que a educação integral e, por conseguinte, o PME façam parte do PPP da escola.

O documento *Caminhos para a elaborar uma proposta de educação integral em jornada ampliada* (Brasil/MEC, 2011) utiliza no texto as expressões “fazer a educação integral correr nas veias da escola” (p. 31) através do “enraizamento da educação integral nos projetos político-pedagógicos da escola” (p. 50). A ideia central é a ampliação do debate na escola das questões que lhe dizem respeito por meio da participação efetiva de todos, a partir do conceito de comunidade de aprendizagem. O caderno *Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para Projetos pedagógicos de Educação integral* (Brasil/MEC, 2009) dá ênfase à participação da comunidade no processo de ampliação dos tempos e os espaços de formação para a construção de um projeto pedagógico que contemple princípios e ações compartilhadas na direção de uma educação integrada de responsabilidade tanto de escolas como por parte das comunidades, o que implica na ampliação do campo de diálogo com a população cliente das escolas, de modo a beneficiar a complementaridade dos estudos entre os diferentes atores nos espaços formativos.

Por vezes, percebemos muito mais uma atitude de realização do PPP através do currículo e de atividades formativas. A leitura dos documentos nos dá margem à percepção de uma compreensão de PPP muito mais voltado à ação e ao cotidiano da vida escolar e os seus desdobramentos, do que propriamente à elaboração ou proposição de um documento escrito. Ao mesmo tempo, sabemos que, por uma série de fatores, as escolas, em maior ou menor intensidade, às vezes caminham à margem da cultura do registro escrito e da memória refletida de suas atividades; ou que em algumas circunstâncias, as escolas não utilizam o PPP, objetivamente, como documento norteador das ações administrativas e pedagógicas.

No caso da **escola Verde**, campo dessa pesquisa, o Projeto Político-Pedagógico é datado do ano de 2012. O documento não faz menção literal à educação integral. Através do seu Projeto Político-Pedagógico, podemos apenas elencar princípios que apontam para o compromisso com um ideal de formação humana que acontecerá, a partir da aquisição de saberes para o exercício de uma suposta cidadania plena e responsável. Podemos apenas apontar elementos das intencionalidades pedagógicas da escola, como

pressupostos da educação integral.

- (1) Que se proporcione à criança e os jovens de nossa comunidade, o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania plena;
- (2) Que se denuncie toda forma de injustiça contra o ser humano, propondo uma educação transformadora voltada para a formação do cidadão autônomo e responsável, consciente de sua atuação na sociedade, enquanto agente de mudança;
- (3) Que se promova uma educação conectada com a realidade, considerando as demandas do mundo contemporâneo e da comunidade e se encontrem alternativas para os problemas emergentes da sociedade visando sempre o bem comum e comprometendo-se com melhores condições de vida para todos.  
(PPP, Escola Verde, 2012, p. 03).

Os princípios de ordem filosófica apresentados pelo PPP da escola nos revelam a importância que a escola atribui aos alunos, no que diz respeito aos conhecimentos necessários para sua cidadania; a uma sociedade que seja justa; a uma educação que seja transformadora e consciente e com uma educação conectada com o mundo em que vivemos, buscando melhores condições de vida.

É importante destacar a compreensão de Veiga (2000), segundo a qual a construção do projeto político-pedagógico põe em questão a busca de um rumo, de sentido explícito e de assunção de compromissos coletivos “O que caracteriza o aspecto político dessa construção é a relação íntima que se estabelece com os compromissos sociopolíticos, por sua vez, o aspecto pedagógico está relacionado com a efetivação da intencionalidade da escola por meio das ações educativas” (VEIGA, 2000, p. 14).

Em relação às concepções de ordem didática e metodológica, o PPP da escola Verde (2012, p. 03) nos apresenta o seguinte texto:

- (1) Que a prática educativa provoque no educando o desejo de compreender e participar das relações sociais, políticas e culturais da sociedade como cidadãos conscientes;
- (2) Que a prática educativa busque a autonomia responsável do fazer, tanto do professor quanto do aluno, através de uma relação dialética e reflexiva, indispensável à construção da cidadania;
- (3) Que o conteúdo seja organizado de forma contextualizada e voltado para a realidade;
- (4) Que seja cobrada do aluno a participação ativa no processo de construção do conhecimento;
- (5) Que a escola acompanhe e trabalhe com os fatos e acontecimentos do dia-a-dia, utilizando diferentes tipos de linguagem;
- (6) Que se proporcione ao aluno a participação ativa no processo de construção do conhecimento;
- (7) Que seja valorizada a produção individual do aluno;

- (8) Que o papel do professor seja o de mediador entre o aluno e o objeto do conhecimento, dando a este apoio e incentivo;
- (9) Que as reuniões de caráter pedagógico sejam voltadas à avaliação das metodologias, redimensionando-as durante todo o processo;
- (10) Que a prática educativa estabeleça diálogo e envolva a comunidade.

As concepções de ordem didático-pedagógica apontam que a escola se mostre consciente e comprometida com uma educação pautada em princípios que sejam reflexivos, buscando o compromisso com uma aprendizagem significativa. Para tanto, o documento sugere práticas educativas que levem seus alunos à compreensão das diversas relações que os envolvem; propõem uma relação dialética entre professor/aluno; a contextualização dos conteúdos; a utilização das diferentes linguagens; que haja avaliação contínua das metodologias utilizadas para a aprendizagem dos alunos.

No entanto, o PPP não apresenta claramente uma perspectiva metodológica para a realização dessas ações no formato de atividades, a descrição dessas atividades, os responsáveis e corresponsáveis, tampouco a previsão de ações que articulem as possibilidades de interação com a comunidade e com a cidade. Compreendemos que a organização do currículo, dos conteúdos escolares, dos tempos e espaços educativos deveriam estar, minimamente, inseridos no contexto da produção do conhecimento do PPP.

O PME aparece no corpo do texto de forma descritiva, basicamente informando uma finalidade para o programa - o que ele visa - a forma como ele funciona na escola em relação aos turnos, e as atividades que são oferecidas.

O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007, aumenta a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas que foram agrupadas em macrocampos como acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica. O programa visa fomentar atividades para por meio da educação integral, melhorar a formação dos estudantes. Tendo como base estudos desenvolvidos pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), utilizando os resultados da Prova Brasil de 2005. Nesses estudos destacou-se o uso do “Índice de Efeito Escola –IEE”, indicador do impacto que a escola pode ter na vida e no aprendizado do estudante, cruzando-se informações socioeconômicas do município no qual a escola está localizada. O Programa funciona no contra turno, visando a permanência do aluno na escola por mais 3 horas diárias. Todos alunos serão agrupados por faixa etária, em turmas multiseriadas. Todos os alunos participam de todas as atividades, obedecendo a horários predeterminados.

No PPP, sentimos falta da possibilidade de visualizar, no texto, a forma como a escola relaciona o programa com suas próprias concepções político-filosóficas e pedagógicas, bem como a instituição pensa a educação integral e o currículo, a partir dessas concepções.

Ora, devemos evidenciar que a escola deveria ter como referência pedagógica, para o seu planejamento, a escolha dos macrocampos articulados aos demais saberes do currículo formal, da cultura escolar e da comunidade. De toda forma, um desafio que se apresenta para as experiências, em que as atividades de jornada ampliada acontecem no “contraturno”, é o de assegurar a integração efetiva com o “turno”, evitando que se constituam duas “escolas” diferentes, uma para os alunos “regulares” e outra para os alunos “do projeto”.

É preciso que um projeto que se defina como de educação integral proceda com um *continuum* no tempo escolar que está sendo ampliado, superando as aparentes facilidades representadas pela organização das ações pedagógicas complementares que não se articulam com o que já está constituído no ambiente escolar.

Da mesma forma, é o estudo das práticas de educação integral e o exercício cotidiano da ação pedagógica que garantirão uma nova organização do currículo escolar, em que se priorize muito mais a flexibilidade na arquitetura curricular do que a austeridade ou a rígida divisão de saberes, o que não significa precarizar o currículo, tampouco, fragilizá-lo, tornando-o descomprometido em relação ao conjunto de saberes que estruturam os conhecimentos escolares.

É somente a partir de uma proposta de projeto político-pedagógico, construída coletivamente pela comunidade escolar, que os agentes educacionais poderão nortear ações que realmente originarão uma Educação Integral fundamentada em princípios institucionais-legais e em direitos humanos e valores, verdadeiramente alicerçados nos desafios da comunidade onde a escola está inserida.

#### **4.2 O olhar dos Gestores: das finalidades da educação Integral no contexto do PME**

A atual gestão atua na escola desde o ano de 2012, perfazendo um total de três anos de condução das atividades na escola e, por conseguinte, do PME. A gestão foi empossada por intervenção da Secretaria Municipal de Educação. A direção afirma que parte da documentação do processo de implementação do programa na escola não foi

objeto de registro escrito por parte dos gestores que a antecederam e sobreviveu apenas na memória de alguns dos professores mais antigos e que lhe repassaram as informações.

A diretora rememora que o PME foi implementado na escola em 2008 e iniciou-se com 100 (cem) alunos. Num primeiro momento, as tomadas de decisões em relação à organização das atividades foram tomadas pela direção anterior. Aquela época, o *Mais Educação* apresentava-se como um programa novo e a adesão dos alunos, o desenvolvimento do currículo era, segundo ela, uma iniciativa mais da própria escola do que objeto de intervenção da Secretaria Municipal de Educação. Ao Município, cabia a função de orientar a escolas. A própria escola cadastrava-se através da plataforma online do Programa de Dinheiro Direto na Escola – PDDE e fazia a contratação direta dos monitores.

No ano de 2015, período de execução do trabalho de campo dessa pesquisa, o PME contava na escola Verde com 100 alunos, distribuídos em cinco turmas, com uma média de entre 15 (quinze) e 20 (vinte) alunos por turma. Os estudantes que frequentam as aulas pela manhã participam das atividades à tarde. Contudo, as atividades de esporte aconteciam no período noturno, exigindo dos alunos a frequência em mais um turno de aula. As atividades do currículo eram, portanto, dispostas conforme a tabela abaixo:

**Tabela 05**

PROPOSTA CURRICULAR ESCOLA VERDE <sup>18</sup>					
Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
7h10-9h	Português	Matemática	Português	Matemática	Arte
	Português	Matemática	Português	Matemática	Recreação
09h	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
09h30	Ciências	Historia	Ciências	Historia	Religião
	Ciências	Geografia	Ciências	Geografia	Projeto
11h20-12h	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
12h-13h	Atividade <b>Dança</b>	Atividade <b>Dança</b>	Atividade <b>Dança</b>	Atividade <b>Dança</b>	Atividade <b>Dança</b>
13h-14h	Atividade <b>Educação Patrimonial</b>	Atividade <b>Educação Patrimonial</b>	Atividade <b>Educação Patrimonial</b>	Atividade <b>Educação Patrimonial</b>	Atividade <b>Educação Patrimonial</b>
14h-15h	Atividade <b>OEL</b>	Atividade <b>OEL</b>	Atividade <b>OEL</b>	Atividade <b>OEL</b>	Atividade <b>OEL</b>
15h-16h	Atividade <b>Jornal</b>	Atividade <b>Jornal</b>	Atividade <b>Jornal</b>	Atividade <b>Jornal</b>	Atividade <b>Jornal</b>

<sup>18</sup> As atividades correspondem aos seguintes macrocampo: Dança e Educação patrimonial pertencem ao Macrocampo Cultura, Artes e Educação Patrimonial; OEL, macrocampo de acompanhamento pedagógico; **jornal**, Macrocampo Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica; Esportes coletivos, macrocampo Esporte e Lazer.

18h-19h	Atividade <b>Esportes Coletivos</b>	Atividade <b>Esportes Coletivos</b>	Atividade <b>Esportes Coletivos</b>	Atividade <b>Esportes Coletivos</b>	Atividade <b>Esportes Coletivos</b>
---------	--	--	--	--	--

É importante compreender que mesmo a construção da proposta de Educação Integral, que apresentamos acima, carrega, em sua dinâmica, as tensões candentes vividas pela gestão escolar para reorganizar espaços, tempos e saberes; e representa um desafio, face à complexidade das relações estabelecidas na escola e junto à comunidade. A escola é um campo de conflitos diários. Não compreendemos a palavra conflito no sentido pejorativo ou negativo. Nós nos referimos a um espaço-tempo de disputa de ideias, conceitos, saberes, onde forças se embatem, dialogam ou discordam. Nesse sentido, os atores envolvidos no processo de gestão também concordam, divergem, competem e/ou expressam compreensões diferenciadas acerca de um mesmo fenômeno.

Em relação à ausência de uma discussão aprofundada sobre a educação integral no texto do PPP da escola a diretora Dalva esclarece:

Olha a questão do PPP é sempre delicada. De fato, acreditamos na potencialidade do documento e na obrigatoriedade de que ele faça os registros necessários sobre os objetivos da educação escolar e as ações necessárias para atingi-los. Como eu digo o PPP deve ser um registro para um bom período do trabalho de uma gestão e precisa ser atualizado de tempos em tempos. Por que assim também atualizamos o currículo escolar. É o que iremos fazer, mexer no nosso PPP. Ao mesmo tempo não é porque não está dito no PPP que coisas importantes não sejam vividas. Estamos vivendo um processo de construção, mesmo que ainda embrionária de uma educação integral nas nossas ações cotidianas, com todos os desafios que temos. Da mesma forma a equipes trabalham muito. É preciso considerar que a escola recebe uma influência significativa das políticas e das questões relacionadas a gestão municipal Federal, estadual e, principalmente municipal. Por exemplo, recebemos uma série de projetos vindos da secretaria de educação. Alguns temos até autonomia para escolher e outros precisamos acatar e cumprir, mesmo sendo segunda a minha visão, questionáveis e as vezes sem termos condições de pessoal e estrutura física. Então existe essa questão. E às vezes uma discussão importante como essa sobre educação integral passa a margem do documento do PPP ou passa de forma rápida como no caso do *Mais Educação*. Nem tudo está no PPP porque o tempo das ações da escola é por demais complexo, mas tentamos refletir sobre esses temas. E aqui na escola nos professores e gestores vivemos também em conflito e debate sobre a urgência das discussões, os interesses externos os projetos selecionados e as hierarquias na gestão. Precisamos de um tempo de maturação e a implementação de propostas de ações e projetos na escola (Diretora Dalva).

A fala da diretora nos traz uma importante reflexão sobre o processo dinâmico de

reinterpretação crítica do projeto político-pedagógico e da sua função, pela escola. Naquilo que a citação expressa, Dalva direciona a ideia da compreensão de educação integral do PPP, inicialmente deslocada do projeto escrito e situada numa dimensão mais experiencial da vida na escola, relacionada à dinâmica do trabalho pedagógico. De certa maneira, não seria mesmo essa a função de uma intencionalidade pedagógica? A oportunidade de ganhar materialidade na prática? É obvio que essa discussão não inviabiliza a importância da proposição e sistematização de ideias no formato de um documento escrito que sirva de norte a escola.

Contudo o PPP não é um valor absoluto e não se estabelece *a priori*. A qualidade de sua razão de ser é a sua natureza participativa, polifônica e realizadora. A possibilidade de constituir-se enquanto processo. Para VEIGA (1998, p.13-14)

O projeto político pedagógico, ao se constituir em processo democrático, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho.

Ao mesmo tempo, é preciso considerar - na mesma fala - o impacto que a gestão política tem sobre a escola. A diretora nos leva a compreensão de que parte do planejamento das atividades do ambiente escolar precisam ser reelaboradas em função dos interesses da Secretaria Municipal de Educação e sugere que parte dos projetos, proposto pelos responsáveis pela gestão do sistema de ensino, nem sempre estão em acordo com os interesses da escola. De fato, conhecemos a realidade e entendemos que o processo de gestão da educação municipal, tradicionalmente, tem a hierarquização como um princípio, não só no sentido do acompanhamento dos processos, mas também do direcionamento e a pauta de ações, conforme interesses específicos.

O PME não está alheio a esse processo, pois também é resultado dos esforços do governo federal no cumprimento de uma agenda da Educação Nacional, a partir de interesses específicos. O *Mais Educação* não é uma política de estado direcionada a universalização da educação integral no país. Não nos esqueçamos que o PME se configura-se como um programa indutor de ações de educação integral, portanto, uma ação focalizada, que faz interface junto a um perfil de escola e de aluno. Nesse caso, escolas com baixo IDEB e em locais de vulnerabilidade social, estudantes com baixo rendimento ou em defasagem idade/série. A focalização em parcelas dos sistemas vem se



afirmando como o modo contemporâneo de se formular políticas públicas educacionais, aqui no Brasil e em outros países.

Somos sensíveis ao pensamento de Arroyo (2012) que nos desvela a dura realidade social que acomete parcela significativa de crianças e adolescentes do Brasil. Não há como refutar seus argumentos de que há uma dívida social que o Estado tem a cumprir com as classes populares. Historicamente, a esses indivíduos, foi usurpado uma série de direitos de viver em condições plenamente humanas, a partir de um desenvolvimento social, físico e moral.

Contudo, concordamos com Oliveira (2007) que apresenta uma formulação interessante sobre as limitações de atuação do sistema educacional brasileiro. Segundo ela, de um lado os limites de atuação impostos pela política econômica; de outro, as limitações decorrentes da dinâmica de funcionamento dos próprios sistemas educacionais aguçam as políticas sociais focalizadas que, em certa medida, em vez de serem abertas ao diálogo com a escola e o conjunto da sociedade na resolução de um problema de abrangência, acabam impondo uma agenda peculiar e específica.

É óbvio que não seria estranho, diante da realidade social e do nível de desigualdades que o Brasil vivencia, desde a sua constituição, que iniciativas de educação pública fossem gestadas com a incumbência de redimir e reparar danos causados aos jovens brasileiros, pela ausência histórica do Estado na oferta de educação pública de qualidade. Todavia, o discurso da vulnerabilidade social também sectariza e, certo modo, distancia a população em geral do acesso permanente a um bem, ao nosso ver, garantido pela constituição que é o acesso à educação, interpretada como pressuposto de uma formação integral.

O informante Gimeno, técnico da SME – Fortaleza e interlocutor das ações do Programa junto à comunidade, visualiza a questão do PME como ação focal e articula uma definição de educação integral já dimensionada as finalidades do programa *Mais Educação* e a compreensão do mesmo como mecanismo potencializador da educação integral, a partir da ampliação da jornada escolar.

Agora a gente tem atenção especial a vulnerabilidade social, né? A questão do índice de desenvolvimento humano das nossas comunidades. Nós temos comunidades muito pobres e esse aluno, essa criança, esse jovem, ele está mais exposto para problemas que a gente não acha interessante ele estava vivendo, a questão da marginalidade, o uso de drogas, a violência urbana, a cidadania negada. A gente consegue ficar mais tempo com ele - o aluno - na escola através da jornada ampliada e isso facilita, ajuda na proteção dos jovens. Muitos

fazem essa confusão de educação integral ser jornada ampliada. Não! Educação integral é uma formação integral do ser humano, e estamos fazendo isso, é sempre um processo que a escola contribui. Vejo a ampliação do tempo como metodologia para se atingir esse objetivo. A educação integral, se faz metodologicamente, através da ampliação da jornada e com o tratamento mais humano do aluno, dentro das escolas. E dentro dessa visão, da gestão, nós estamos fazendo através do Mais Educação, também uma política de educação integral (Gimeno, Técnico-SME).

Observa-se a contínua associação entre o proteger e o educar um público em situação de vulnerabilidade social. Pode-se observar uma nítida tentativa de ampliação das tarefas da escola pública brasileira, passando esta instituição a assumir funções de assistência social. A ampliação do tempo escolar é vista como metodologia para a realização de uma suposta educação integral, expressa na fala do sujeito, pelo menos com uma ideia de perspectiva totalizadora. Contudo, o tempo é uma noção que se constrói no interior de um espaço e por uma lógica de invenção, compreensão e intervenção dos sujeitos.

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-espacos 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-espaco 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-espaco do viver dos educandos no turno extra, somos instados a reconhecer a mesma centralidade no turno-tempo normal (ARROYO, 2012, p.41).

Dessa forma, discutir os tempos da escola não representa, apenas, discutir o tempo de uma aula, ou discutir a mudança de seriação para ciclos, ou a ampliação de cargas horárias ou turnos. Na discussão desse tempo, está embutida as concepções, valores, olhares e, sobretudo, experiências formativas dos atores que reproduzem e recriam o fazer na escola, e que tem organizações temporais diversificadas. Essa discussão será retomada nessa tese.

Em contraposição ao posicionamento de Gimeno, a diretora Dalva expressa uma compreensão educação integral como direito de todos e elabora uma crítica em relação a

finalidade do *Mais Educação*: [...] *precisamos romper com a ideia de que escola de tempo integral na perspectiva de educação integral é para tirar a criança e o adolescente da rua, ou para os alunos que sabem menos*. O olhar da diretora remete a uma concepção universalista do direito à educação integral. Essa perspectiva é complementada com a ideia de que [...] *se educação serve para desenvolver todas as potencialidades do ser humano, a sua integralidade, então serve a todos os seres-humanos, sem distinção*. O discurso projeta, pelo menos de modo inicial, a visão de que a educação integral é um intento possível.

Se pensarmos a educação integral, pelo menos a partir de um campo de intenções à escola, então precisaríamos observar com atenção de que forma esta se integra, para a realização de tais propósitos. O processo educativo não comporta uma atitude parcial, fragmentada, recortada da ação humana, baseada somente numa racionalidade estratégico procedimental, embora essa seja a parte mais visível ao senso comum, ou exercitada na “educação das massas”. A educação integral inclui ampliação das dimensões constitutivas do trabalho pedagógico mediante a definição do currículo, a relação estrutural do ambiente formativo, as ações dos educadores e as condições de aprendizagem individual e coletivas, apresentadas pelos estudantes. Isso tudo associado à relação da escola com as famílias, a comunidade, os órgãos do poder público e demais segmentos da sociedade.

#### 4.2.1 Entre o cumprir, o pouco escolher e o fazer: o *curricular* diário

A escola é uma instituição social que reflete internamente as determinações e contradições da sociedade em que está situada. A sua administração, a gestão de recursos humanos, físicos e financeiros, além do patrimônio escolar e de como esse se apresenta, as questões de ensino-aprendizagem e as curriculares estão muito relacionadas às interações políticas, que se colocam nas relações estabelecidas entre a escola e a secretaria municipal de educação.

No caso da escolha dos macrocampos do PME na escola, as peças-chave para o desenvolvimento do currículo e o entendimento das orientações metodológicas do projeto é de que seja feita pela própria escola, em diálogo com o sistema de ensino. A partir da experiência concreta e do seu projeto educativo, da sua vocação histórica formativa em determinadas áreas do saber, ou o interesse pedagógico estratégico em propiciar novas experiências educativas e ampliar o repertório de saberes dos estudantes é que a instituição deve tomar a decisão por efetivar uma proposta curricular por meio desse ou daquele

macrocampos. Exceção, é claro, ao macrocampos de *acompanhamento pedagógico* o único que deverá, obrigatoriamente, ser integrado a todas as escolas participantes do PME.

A gestão relata que a escola teve a “liberdade” de escolher apenas dois macrocampos.

Nós pudemos escolher o esporte e a dança. A nossa decisão foi pautada pelo fato de que na nossa comunidade, historicamente, são duas atividades que dão muito certo. Há uma tradição dos meninos e meninas daqui, do bom Jardim, de se envolverem em atividades esportivas e também da dança como expressão artística. Temos projetos sociais nas comunidades que trabalham essa dimensão, não apenas na perspectiva da cultura, mas também do trabalho com o corpo, a mente a formação social deles. E as vezes observávamos que alguns alunos chegavam mesmo a se interessar mais por essas formações do que pela própria escola. Então o que fizemos? Aproveitamos o projeto para trazê-las para dentro das escolas. As outras atividades foram decididas pela SME. Foram a OEL que é orientação de escrita e leitura, né? E o jornal e o patrimônio. E é justamente que nessas temos mais dificuldades. Não tô dizendo que essas coisas não são importantes, mas foi o modo como foram decididas e trazidas aqui para a escola, sem que houvesse uma preparação e organização da própria escola não fazia parte de nosso projeto pedagógico, nem daquele nosso PPP que se construiu, mesmo na prática, aquilo que te falei. Mesmo o esporte é contraditório, porque mesmo que eu não tivesse escolhido, ele estava entre os macrocampos determinados pela SME (Diretora Dalva).

Entendemos a escola como uma instituição social que tem uma especificidade organizativa, uma cultura que deve ser levada em consideração em um processo de gestão. Sendo assim, a escola não pode prescindir da administração, dialógica, junto ao sistema de educação (PARO 2002). A questão que se coloca é como estabelecer uma relação democrática e participativa, em um contexto de sociedade dominado pelo modelo de produção, em que os agentes dos sistemas burocráticos de organização da sociedade utilizam-se de princípios de racionalidade técnica ou instrumental?

O argumento da diretora nos direciona a pensar que as atividades que foram organizadas por interesse e proposição da própria escola tiveram mais sucesso e facilidade de implementação do que as que foram objeto de interesse da SME. A tese é de que as propostas que foram elaboradas a partir do que é aceito historicamente pela cultura das pessoas daquela escola, a partir da interpretação das práticas bem sucedidas na própria comunidade, tiveram uma maior

Para a SME, a necessidade de ditar os macrocampos fez-se necessário, a partir de um possível interesse em melhorar os índices educacionais do município, através da

realização de atividades voltadas à área do letramento e estruturação de parcerias juntos os demais órgãos.

Entendo que nós orientamos a escolha das atividades, com o objetivo da melhoria dos índices educacionais de Fortaleza. Hoje estamos numa busca muito grande da melhoria de aprendizagem dos nossos alunos e a gente resolveu dentro da estrutura do *Mais Educação* resolver quais as atividades poderiam resolver efetivamente, ajudar nessa melhoria dos índices. Por isso fizemos um eixo comum de atividades. Eixo comum é composto por quatro atividades macro Campos, que seriam: acompanhamento pedagógico, através da escrita e leitura; cultura, artes e educação patrimonial, a atividade escolhida foi a educação patrimonial. A terceira atividade ficou, o macro campo de mídias, comunicação e mídias sociais, atividade jornal escolar que no nosso entendimento ela vem a somar com todas as outras, por que o jornal em si, fora a questão de você está trabalhando aspectos da construção de texto, da escrita e tudo mais. Seria uma maneira de congregiar todas as ações desenvolvidas pela escola num material a ser divulgado entre eles mesmo. A gente fez reunião com os diretores explicando como que seria esse novo momento do *Mais Educação* e, a partir daí, fizemos as adesões (Gimeno, Coordenador-SME).

Ao nosso ver, não gera estranheza a SME participar do processo decisório das atividades que deverão ser realizadas nas escolas, sob as quais ela tem ingerência. A questão, na verdade, diz respeito à maneira como o processo parece ter sido gestado. Entendemos que o enfoque de qualidade que se pretende enfatizar na gestão do projeto político pedagógico é o da “qualidade negociada”, entendida como uma construção participativa e coletiva.

A qualidade negociada em que participam os agentes internos da escola, articulados ao contexto social e político em que a mesma está inserida, assim sendo, comunidade e órgãos gestores do sistema de ensino. É preciso convergir, para o seio dessa proposta, o diálogo numa rede de coletivos de ação (ARROYO, 2002) para reeducar a gestão política dos sistemas escolares. Isso tudo implica assumir uma disposição para o diálogo e para a construção de um projeto político e pedagógico que contemple princípios, ações compartilhadas e intersetoriais na direção de uma Educação Integral.

Porquanto, a escola deve assumir o trabalho de reflexão sobre sua finalidade educativa, e os fins para que os mesmos se realizem e essa prerrogativa. O currículo em certa medida, alicerça-se nessa possibilidade de autonomia.

O currículo construído refere-se à organização do conhecimento escolar de uma determinada instituição e tem uma especificidade relativa, ao modo como determinada

comunidade lhe deu vida ou atribuiu sentidos a experiência de ensino-aprendizagem, que lhes são inerentes.

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.

Mas, do ponto de vista da gestão do projeto na escola, o que de fato acontece em termos de planejamento e ação curricular de educação integral na escola Verde? Que papel o PME ocupa no cumprimento de uma agenda de educação integral, a partir dos macrocampos, e de que formas esses compõe o currículo escolar?

Oficialmente, a exigência do MEC é que o coordenador do PME deve ser um professor efetivo do corpo docente da escola, com carga horária de 200 horas mensais, com dedicação exclusiva ao projeto, caracterizando a contrapartida do sistema de educação. O coordenador do PME é indicado pela gestão da escola e ratificada pela chefia do Distrito de Educação.

Entre as atribuições, o titular do cargo tem o papel de acompanhar a realização do PPP da escola; ser o articulador entre professores da sala de aula regular, monitores e alunos. Realizar o acompanhamento e monitoramento do trabalho dos monitores e da frequência dos alunos. Participar do planejamento com as demais coordenadoras pedagógicas para melhorar a interface entre professores e monitores, reunir-se com os pais dos alunos; representar a escola junto à SME.

A atual coordenadora do PME na Escola VERDE não tem carga horária específica destinada a essa atividade de acompanhamento do programa. Por conseguinte, responsabiliza-se por todas as atividades da escola relativa à coordenação pedagógica, desde aquelas tradicionais voltadas ao planejamento, acompanhamento e avaliação de processos; até a substituição em sala de aula de professores ausentes, bibliotecários,

funcionários, etc. Em relação a essa situação, a coordenadora Paloma explica que “[...] *um coordenador pedagógico numa escola faz de tudo. É uma espécie de coringa. O Mais Educação, por sua legislação, deveria ter uma coordenação pedagógica específica*”. Quando pautamos essa questão junto à SME o coordenador Gimeno explicou que “[...] *por conta da ausência de recursos e o enxugamento dos quadros de profissionais, a gestão municipal optou por ampliar as funções de alguns profissionais da escola*”.

Essa situação de precarização do trabalho por conta da ampliação de seus afazeres não relativos a gestão do PME, aliada aos problemas de descontinuidade de recursos/atividades relativos a gestão do *Mais Educação*, parecem, segundo a coordenadora, ser os fatores que mais trazem dificuldades a organização pedagógica do programa.

Percebo uma grande dificuldade para a efetiva realização do *Mais Educação*. A primeira questão coloco em relação o desafio de acompanhar tudo o que acontece e o fazer, o currículo, propriamente dito. Tem a minha questão de tempo que você já conhece, eu já te disse, mas vamos por partes. E pra explicar as partes preciso detalhar o trabalho. O planejamento do projeto acontece quinzenalmente ou semanalmente, de acordo as possibilidades do grupo. Nisso temos muitos problemas. Já de início tenho um problema é que alguns professores compreendem a instituição fatorada, separada. Te explico melhor. Um projeto é de responsabilidade de alguns e não de toda a escola. De quem o executa. De quem tá à frente. É um PPP rateado. Isso não é só aqui não. Vamos identificar em vários locais de atuação da esfera pública. A segunda grande questão é a descontinuidade. Atrasos em repasses, o que faz com que tenhamos monitores em diversos momentos de entrada e saída do projeto. E as vezes temos pausas nos pagamentos, portanto, as aulas param. Então não consigo manter uma equipe coesa. Também tem a questão da formação, nem todo mundo tá preparada ou mesmo foi preparado para pensar fora da caixa. Pensar o currículo fora da caixa, articular as coisas, os saberes. Isso é um sintoma da própria sociedade que não é assim, ela é muito sectária (Paloma, Coordenadora PME na escola)

Não há educação integral sem a integração das diversas “educações” (GADOTTI, 2009). Em nosso entendimento, parte dessa educação incide, sobretudo, no processo de educação dos profissionais de educação. Referimo-nos na compreensão reflexiva do seu processo formativo, compreendendo as possibilidades e limitações; no contexto atual de trabalho, em função das atividades que realiza e nas demandas que exigem a ressignificação do seu trabalho; e na compreensão do significado político e transformador de sua ação. Ainda é prática comum que profissionais da educação, diante de um universo

cada vez mais extenso de atividades a realizar, compreendam programas que prescindem atividades curriculares, como um apêndice das escolas, mais um projeto a ser executado.

Da mesma forma, o problema da descontinuidade das políticas públicas. Reforçamos a tese de que para programas que visam a formação integral ou a escola de tempo integral, é necessário profissionais e equipes em processo de trabalho integral e integralizado, composta, e em processo de estudo e preparação, para o enfrentamento coletivo de situações do cotidiano escolar, consequência da elaboração de uma proposta curricular integrada.

É preciso que consideremos que, via-de-regra, a formação e a aprendizagem do trabalho pedagógico da maior parte dos profissionais de educação foi alicerçada num modelo de sociedade em que a organização do conhecimento é marcado pela fortemente pela segmentação, seja do conhecimento ou da dimensão temporal, em que tudo é planejado em termos de horário escolar, dia letivo, períodos fixos para cada disciplina, etc. Uma ruptura com um processo histórico dessa monta não se dá de forma imediata, ou mesmo por conta de um programa.

Para conceber uma educação integral, é necessário existir na escola um currículo que agregue os diversos campos do conhecimento e as dimensões formadoras de nossos alunos (MOLL, 2007). No contexto do *Mais Educação*, seria necessário rever e superar a dicotomia entre as aulas convencionais, organizadas na grade curricular convencional, com quatro horas de aulas diárias, e as aulas que ocorrem no contraturno com as atividades educacionais complementares. Na verdade, a organização da escola na perspectiva da educação integral, passa muito mais por questões de organizações curriculares, voltadas para concepções de aprendizagens compostas por vivências contextualizadas e inter-relacionadas em todo o período que o aluno permanece na escola (seja parcial ou ampliado), do que propriamente pelo aumento de turnos escolares.

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. O programa recomenda que a construção do currículo aconteça na própria e escola, frente à iniciativa de proposição e articulação dos diversos saberes, pelos sujeitos envolvidos no processo de organização escolar. Sobre o currículo existente, a coordenadora Paloma expressa:



O que está acontecendo, na prática, na nossa escola, é que as metodologias não são integradas e, por conta disso, acredito que o currículo, ainda não é. Por uma série de fatores até falei alguns anteriormente. Digo, assim, como projeto em geral. São questões de várias ordens, que influenciam isso e creio que a maior é da própria natureza do programa. Veja bem. Raciocine comigo, se não estou certa. Para mim é muito sintomático quando na escola temos que fazer a distinção, começa por aí, esse aluno é do *Mais Educação* e esse não. Isso de dizer é do *Mais Educação* é muito sintomático. A formação de uns dentro de um modelo de formação, na mesma instituição, dentro de um currículo, em detrimento de outro, já gera uma interrogação. Eu me refiro ao acesso, nem todo mundo pode participar. Isso tem desdobramentos muito sérios na ação de educar da escola. Não temos uma unidade, entendendo que essa unidade, deveria constituir-se na diversidade, atendendo a demandas específicas. Educação integral deveria ser para todos (Paloma, Coordenadora *Mais Educação* – Escola).

A coordenadora elabora uma crítica ao PME, em nosso entendimento, a partir da visão de que ele – o programa - não universaliza o atendimento a todos os alunos da escola e que isso, de certa maneira, precariza o acesso ao currículo. É importante lembrar o fato de o governo federal se coloca apenas na posição de indutor, não garantindo as condições objetivas essenciais ao pleno desenvolvimento da política de educação integral, entre elas, o acesso concreto de todos os brasileiros a uma proposta de escola pública de pelo menos tempo integral. E as ações que se realizam ainda parecem ser descontinuadas.

O que posso assegurar é que temos nuances, ações e momentos em que vimos que a educação está se integrando. Ações estabelecidas em que certo vínculo é visível e não escapa ao nosso olhar. São percepções. Quando vemos, por exemplo, isso dentro do próprio programa. O aluno faz o esporte e produz um texto no jornal sobre o assunto, por exemplo. E leva isso pra casa, pra família, para os amigos. Ou quando os alunos da dança fazem uma campanha na escola pela preservação do seu patrimônio, o próprio espaço onde eles dançam. Coisas desse tipo que acontecem mais pelas experiências concretas e vão se articulando, ganhando concretude, mesmo que momentânea. Mais as vezes por um lançar-se em busca disso, do que por um fazer planejado das ações, desse jeitinho para todo um ano, e nisso assumo a responsabilidade junto. Temos pistas de investigação. Não posso garantir que foi a ampliação do tempo. Alunos que observamos uma certa melhora, mas só isso. Nem posso dizer que a ampliação do tempo foi fator determinante para isso, porque poderia também ter acontecido sem, claro desde que as atividades estivessem contempladas em nosso currículo. O que eu penso que precisar ser feito é a sociedade como um todo e a escola pensar é o currículo mesmo, não o do *Mais Educação*, pensar com empenho, o que vale e o que não vale apenas, o que precisa

ser mudado, o que já caducou, Tirar as coisas dessas formas (Paloma, Coordenadora *Mais Educação* – Escola).

O que a coordenadora enfatiza é de que os processos de ação educativa integral, observados por ela, são pautados pela pontualidade, não parecendo exercer forte impacto sobre a mudança ou avaliação curricular como um todo. Da mesma forma, não assegura que as transformações positivas sejam objetos de uma conquista ocasionada pela ampliação do tempo escolar.

Certo modo, o que a sua fala sugere e que parece ter ocorrido, no caso da escola, uma ampliação do tempo escolar e não do tempo pedagógico (Santos, 2008), talvez, por uma série de fatores que dizem respeito a compreensão de gestão, tanto da SME, quanto da própria escola, considerando os acertos e as contradições de ambas.

De fato, ao expressar a necessidade de a sociedade dialogar conjuntamente sobre a educação e o currículo, o que a coordenadora apresenta é uma expectativa de que resultante desse debate e correlação de forças, surjam novas formas do estabelecimento de relações sociais com o saber.

#### 4.2.2 As redefinições do espaços, territórios e tempos para aprender

Na análise da constituição do tempo integral, além de definições curriculares compatíveis, toda uma infraestrutura precisa ser considerada do ponto de vista de espaços, dos profissionais e da organização do tempo.

Numa escola de tempo integral, pressupõe-se que 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, da rotina otimizada e esvaziada de opções que em geral, ocorrem nas escolas de turno parcial, imediatamente centradas nos conteúdos escolares.

Não há como negar que o desenvolvimento da cultura escolar, muitas vezes, está condicionada pela dimensão física/estrutural e territorial da escola. A arquitetura da maioria das escolas do município nunca foi pensada ou projetada para atender quaisquer atividades ou experiências formativas que ultrapassasse a fixação dos horários, regulamentados pela naturalizada dos turnos: manhã, tarde ou noite.

Desde o princípio, nós fizemos essa leitura da dificuldade em relação aos espaços. Por que a nossa estrutura você está vendo, né? Temos a modalidade esportivas e não temos uma quadra coberta para a sua realização delas. Como você observou o cimento está rachado e é muito quente. Este ano nos tivemos o cuidado de deixar aquela sala, na questão da formação das turmas, deixou-se aquela sala realmente reservada para as atividades de OEL, porque nos outros anos não tinha nem se quer um espaço a área de letramento, o que envolvia o jornal também, que fica adaptada à biblioteca. Creio que a escola nunca abrigou de forma realmente descente o programa. Daí porque desenhamos esse formato, com a dança no horário de meio-dia e o esporte no período noturno. Tínhamos o desafio de lidar com o barulho que algumas atividades provocavam durante as aulas. Também significou a mudança nos horários dos profissionais que precisavam acompanhar as atividades, abrir e fechar as salas, aguardar mesmo depois do expediente regular e isso às vezes cria problemas relacionais. O PME mexe com a vida de muita gente. Mas também acho que isso faz parte da função social da escola e os meninos estavam gostando das atividades. Mas penso que funcionamos no PME em condições inadequadas (Diretora Dalva).

Esse fragmento apresenta as dificuldades na estrutura física da escola para alocar as atividades do PME, sem um espaço adequado destinado a prática pedagógica do programa. A escola não se encontra adequada ao atendimento das atividades/macrocampos do *Mais Educação*. As dificuldades tensionam as relações no interior da escola. Para Freire (1996, p. 27)

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.

Em certa medida, os cadernos metodológicos do PME não discutem com precisão as questões relativas à ampliação dos recursos destinados a reformas, preparação ou construção de espaços nas escolas direcionados às atividades do programa. A solução encontrada na literatura referente ao PME visa sempre discutir os espaços destinados às atividades formativas, na perspectiva de adequação do espaço, sem que haja, num primeiro momento, a alteração ou adequação física de impacto da instituição escolar. Os documentos registram que

[...] 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).

Não estamos aqui sugerindo que a concepção de território de aprendizagem não seja considerada dentro do seu quadro de importância e pertinência. A questão é de natureza epistemológica. Compreendemos que ao defender, em primeiro lugar, a ampliação do espaço a partir de um ponto de vista conceitual, o programa não avança na perspectiva da ampliação dos recursos necessários para uma melhor estruturação da escola no sentido patrimonial, o que deveria ocorrer concomitantemente a uma discussão a respeito de territórios. Nas comunidades que o PME busca atingir, marcadas pelas desigualdades, assim como pauta os interesses do programa, a escola, às vezes, representa o único espaço de ação do Estado que traz seguridade social ou uma noção de pertencimento e cidadania às populações mais carentes.

As escolas se apresentam defasadas, do ponto de vista estrutural para o atendimento, e acabam por buscar soluções para a ampliação do tempo de educação integral em espaço exterior ao seu ambiente, o que também não é prática negativa do ponto de vista da percepção do possível diálogo da instituição com o a comunidade em que está situada e os demais ambientes formadores da cidade. O aspecto negativo apresenta-se quando essa articulação com cidade, dá-se de forma forçada e não como resultado do planejamento escolar ou como plano estratégico do PPP da própria escola.

É o que sugere Cavaliere (2007), 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 física das escolas, 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, muitas vezes desconexos da própria identidade da escola.

É óbvio que a escola – por meio de planejamento, projetos integrados e também de seu projeto pedagógico – pode proporcionar experiências, fora de seu espaço formal, que estejam vinculadas a esses seus projetos institucionais, desde que elaborados pela comunidade escolar, ou por proponentes externos, mas articulados aos propósitos do projeto da escola. É possível 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, qual seja, 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).

A coordenadora pedagógica relata o fato de que a organização dessas parcerias, normalmente, se dá sem que haja uma articulação e um debate preciso entre os envolvidos. Nesse caso específico, a SME não assumiria um papel de mediação e interlocução nesse processo, mas de imposição.

Vivenciamos práticas, ditas pedagógicas, mas que são descontextualizadas e desconexas com o nosso projeto pedagógico. São palestras ou visitas a espaços culturais motivadas apenas pela simples condição de sair para passear, atividades realizadas, sem que tivéssemos preparação. De repente, recebemos um telefonema um dia antes informando que um ônibus chegará para levar os meninos do *Mais Educação* para um evento, então muitas vezes é aquele corre-corre. Para mim, pensar esse território educacional deveria começar com um planejamento coletivo, integrando SME, escola e eventuais parceiros. O papel de cada um desses espaços educativos não está claro. (Paloma, coordenadora do *Mais Educação* - Escola)

Quando questionado sobre o papel que a escola tem cumprido quando assume o papel de mediadora dos processos educacionais do território junto a própria comunidade, a cidade, a coordenadora explicita que

“[...] a escola ainda está engatinhando nesse processo. Ficamos mesmo é com os saberes do currículo, porque é pela aprendizagem deles que os pais nos perseguem (risos). Creio que conhecemos nossa comunidade, mas ainda não trabalhamos metodologicamente com ela, com os seus saberes populares pra complementar nossa carga horária, saímos uma ou duas vezes para se aproximar deles.

A divisão e distinção, entre o espaço escolar e o espaço além muro-escolar, estão bem destacadas, ficam claras as fronteiras que surgem sobre os valores atribuídos ao conhecimento sistematizado e ao saber popular. Essa disputa de valor dentro do território fez parte de um processo histórico de constituição da escola como espaço separado da vida social.

Acreditamos que há oportunidade, tanto da escola como do estudante, de se apropriar das diferentes culturas e de acessar outros espaços oferecidos por outras instituições e/ ou a cidade na perspectiva de uma cidade educadora, desde que esse processo seja feito de forma organizada, planejada e como um gesto de educação

socializadora. 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.

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).

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 fazerem os educadores se deslocarem de uma zona de conforto conceitual e profissional.

Assim, compete às gestões escolares potencializarem a participação dos atores sociais: estudantes membros de grêmios estudantis, conselheiros escolares, associações de famílias e comunitárias e todas as demais pessoas que queiram participar da construção do projeto de educação integral.

Somente a partir de um olhar participativo e crítico, do interesse da escola em pesquisar e aprender sobre a sua comunidade, fortaleceremos o viés mais importante do desenvolvimento plenamente integral do ser e do currículo que é a aposta na democratização do saber, em as suas potencialidades, inclusive a cidadã.

### **4.3 A ação dos monitores do *Mais Educação*: o currículo que se faz na prática**

O ensino é um trabalho que exige de seus interlocutores – *mediadores* – saberes e competências que os habilitem a engaja-se em pelo menos três fases do processo de ação pedagógica docente: a fase *pré-ativa*, que diz respeito ao processo de planejamento das atividades, qual seja a organização de conteúdos e previsão de estratégias didáticas para a realização do processo de ensino-aprendizagem; a *fase ativa*, que se refere ao momento em que se dá o processo de interação, entre o mediador da atividade e os demais participantes do processo formativo, os estudantes; e a fase *pós-ativa*, momento destinado a avaliação, uma reflexão sobre a ação e os processos estabelecidos.

Evidente que as fases somente se separam para efeito de compreensão didática. Na dinâmica do processo de ensino, o planejamento prévio, por exemplo, também se redefine em função das relações que se estabelecem em sala de aula, bem como a maneira como os tempos de aprendizagem se dão, a natureza dos conteúdos é percebida, o fenômeno de ensino se processa, e as metodologias empregadas são vivenciadas, experienciadas e/ou assimiladas pelo conjunto dos estudantes. Da mesma forma, a avaliação do processo também acontece em situação real de ensino, na medida em que, o profissional da educação é chamado, diariamente, a recompor o contexto, deliberar mediante situações não previstas, encaminhar conflitos e isso, implica, com certeza, no processo de avaliação na ação.

Contudo, diante de toda a complexidade que diz respeito ao trabalho docente, compreendemos que a expectativa formulada pela sociedade é de que esses profissionais de educação sejam minimamente capacitados para enfrentar esses desafios relacionados a sala de aula, em suma, planejar as atividades, realizar a gestão da sala de aula e avaliar o processo realizado, bem como aos seus alunos e a si mesmo.

Mas o que fazem os nossos mediadores de aprendizagem do PME, verdadeiros responsáveis por realizar o programa nas escolas? Quais são as expectativas e compreensões que tem a respeito do seu trabalho? Como pensam (planejam), realizam (fazem a mediação) e avaliam as atividades, fazendo realmente o programa “acontecer”? Em suma, como o processo dar-se o processo de ensino-aprendizagem mediado por eles no *Mais Educação*?

Inicialmente, é importante rememorarmos que o PME tem a peculiaridade de admitir entre os seus quadros de monitoria, sujeitos que não são, necessariamente, profissionais de ofício da área de educação, com habilitação ou formação específica para essa finalidade. Embora o programa preconize preferência por estudantes universitários, essa preferência não diz respeito necessariamente aos graduandos das licenciaturas. Da mesma forma, estudantes do ensino médio, EJA ou os membros da comunidade com habilidades apropriadas, como, por exemplo, instrutores de artes marciais, contadores de histórias, agricultores, artesãos, artistas, etc., podem participar do programa, na condição de monitores.

Sem entrar no mérito das questões historicamente produzidas, é óbvio que existem tensões entre pesquisadores, movimentos de professores e estudantil, e outros agentes voluntários que não professores, no interior da escola, os ditos membros do terceiro setor. A crítica dar-se, principalmente em função de uma perspectiva neoliberal de educação

que não investe de forma contundente na educação pública e na contratação de profissionais para as escolas. Ou seja, formulado de outra maneira, educação pública pressupõe professores profissionais (ALGEBAILLE, 2009). No caso do PME, esses “outros” ainda são remunerados com uma bolsa.

No caso específico da escola Verde, observamos a realidade de que entre os 05 (cinco) monitores, 04 (quatro) deles estão em formação ou concluirão curso superior. Apenas o monitor de dança possui o ensino médio completo. Quanto as formações, 02 (dois) deles estudam letras, 01 (um) é formado em educação física, e 01 (um) em comunicação social. Curiosamente, o monitor de dança é quem primeiro se intitula como professor, seguido pelo monitor que é formado em educação física e ministra atividades de esporte. Os demais não se compreendem como professores. Entre as estudantes de Letras, apenas uma exerce atividade remunerada como professora em escola particular do bairro, a monitora de OEL, e também pretende seguir a carreira docente. A outra, responsável pela atividade de patrimônio, trabalha como corretora de textos e pretende seguir carreira em jornais. A monitora que ministra as atividades de Jornal, tem formação em comunicação social, e pretende seguir carreira jornalística ou em agência de publicidade.

Três dos monitores foram selecionados via edital destinado a esse fim, lançado pela Secretaria Municipal de Educação, no ano de 2013. A seleção consistia em análise de um breve currículo e entrevista num segundo momento, após aprovação do currículo. Os monitores de OEL e Esportes foram selecionados por chamada feita pela própria escola na comunidade.

Quando questionados sobre o processo de entrada no programa, os monitores informam não existir uma formação específica destinada a preparação para o exercício de atividades no *Mais Educação*.

[...] olhe não existe uma formação mesmo dada pela prefeitura. A gente foi lá e num dia explicaram o que era o projeto e o que a gente... Nos iríamos fazer. Foi uma manhã de explicação mais de como pensaram o projeto, a finalidade dele, essas coisas mais pedagógicas, e uma tarde para a parte... Assim mais da burocracia: documentação, registros, pagamentos, quem acompanha, etc. Senti falta de uma melhor preparação (Juan, monitor de esportes).

[...] Pra mim não foi muito importante esse momento. Tinha uma auditório com muita gente e fizemos meio que em grupo, né. Entendi um pouco da missão, dos objetivos. Lembro que o projeto já tava na mídia e vi algumas propagandas do governo. Formação mesmo pra gente não houve (Luzia, monitora de OEL).



[...] Vim conhecer mais do projeto aqui na escola mesmo. Eu dava aula de dança no centro comunitário, aí alguns moleques já eram da escola, do mais educação e alguns alunos da escola, meus alunos lá. Eu só ouvia falar. Foi aí que divulgaram a vaga e eu vim aqui falar com a diretora. Ela me explicou mais ou menos o que era, e eu entrei. Mais nunca ninguém chegou assim, pra me acompanhar e nem dizer, faz assim cara! Assim sai melhor! (Javier, monitor de dança).

Entendemos que o indivíduo que medeia qualquer processo de ensino-aprendizagem em Instituição escolar tem que ter certo domínio ou clareza acerca do trabalho que irá realizar, o que implica em formação para essa finalidade. É certo que o PME não alça os monitores a categoria de professores. Contudo, as ocupações aos quais são designados a realizar, assemelham-se ao trabalho dos docentes e, podem, no mínimo, situar os monitores do Mais Educação, junto a categoria que costumamos identificar como trabalhadores da educação.

A sala de aula é o espaço de trabalho com os saberes, mas também, se lida com os acontecimentos de outros tempos e espaços, com as histórias de vida dos sujeitos. A interação entre os grupos dependerá do facilitador da atividade, seja ele um professor ou monitor, de sua formação e capacidade de mediar as situações, possibilitando o crescimento de todos os integrantes do grupo: agindo com dialogicidade e conhecimento, gestando o seu espaço de convívio social, planejando individual e coletivamente o trabalho pedagógico a ser realizado, mediando e encaminhando situações complexas e conflitantes, estabelecendo a escuta sensível, a comunicação não-violenta e a confiança mútua. Portanto, compreendemos de forma negativa o fato de que os monitores não tenham uma preparação destinada a essa finalidade.

As falas dos sujeitos acima registradas, convergem para uma ideia de que os monitores, estão desenvolvendo as suas habilidades a partir da prática, sem uma formação específica para essa atividade, por via de um saber-fazer constituído na experiência, embora apresentem no discurso um certo ressentimento a respeito disso.

Quando questionados sobre os objetivos do PME e como esse relaciona-se à educação integral, os informantes mantem um discurso afinado acerca da noção de direito e da proteção social. Os monitores forma enfáticos em afirmar que o PME acaba contribuindo para diminuir a vulnerabilidade social pelo fato de o estudante passar mais tempo na escola. O conceito de educação integral está diretamente relacionada a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola, como exemplifica a seguintes falas: “[...] *educação integral é dar mais tempo e oportunidades de saberes*

*para o aprender deles” (Luzia, monitora de educação patrimonial); “É formar o cidadão dando aquilo que a gente não teve, mais tempo e oportunidade na escola, hoje os meninos tem muitas oportunidades” (Javier, monitor de dança). Apenas uma das monitoras expressa uma compreensão de educação integral que associa o tempo de formação ao desenvolvimento de aspectos da personalidade dos estudantes: “[...] é mais tempo de aprender tentando fazer com que o tempo de escola melhore as notas e a formação que a escola já deu, reforçar as aprendizagens e tentar também pegar o aspecto moral, da formação humana deles que é bastante carente”.* (Luzia, monitora de OEL). Mesmo assim, o registro parece denotar mais a dimensão moral da formação humana do que outros aspectos relacionados a integralidade do sujeito.

De certa forma, o discurso da monitora de OEL parece indicar que as atividades de formação do PME podem estar cumprindo um papel complementar a formação proposta pela escola, como uma espécie de reforço escolar no contraturno. Essa indicação poderá ser melhor explicitada nas reflexões sobre a organização do currículo escolar que veremos mais adiante, considerando as três etapas do trabalho dos monitores: o planejamento das ações, a gestão das atividades e a avaliação.

#### 4.3.1 A fase pré-ativa do ensino: o planejamento do currículo no contexto do *Mais Educação*

Consideramos que, quando aquele que exercer a função de professor planeja suas atividades, ele dispõe de maiores condições para assegurar a qualidade do trabalho pedagógico. O papel do mediador é proporcionar condições para que o conhecimento seja adquirido pelo aluno e, para isso, ele deve administrar bem o tempo e o espaço escolar (o ritmo, as intervenções/participações, os imprevistos, os obstáculos), selecionar os objetivos e as atividades, dosar os conteúdos e construir a convivência.

O planejamento é um processo que envolve uma reflexão crítica e participativa sobre a previsão das principais decisões que vão nortear o fazer pedagógico dos professores e a aprendizagem dos alunos. Conforme Sacristán (2000, p.197), o “plano indica a confecção de um apontamento, rascunho, [...] esboço ou esquema que representa uma ideia [...] que serve como guia para ordenar a atividade de produzi-lo efetivamente”.

Assim, serve para prefigurar a prática, além de guiar em sua realização.

O planejamento de aulas é considerado por muitos um item imprescindível para o educador de qualquer que seja a atividade. “Apesar de se admitir que a dinâmica do contexto e do cotidiano escolares nem sempre permitem o acompanhamento rígido e inflexível do planejamento, tal ação, indiscutivelmente, organiza e sistematiza o trabalho pedagógico, evitando a improvisação” (PADILHA, 2001, p. 63).

Quando pensamos o planejamento de ensino, no contexto do *Mais Educação*, pela própria descrição do programa como eixo indutor de uma educação integral, compreendemos estar diante de um conjunto de possibilidades, do qual supomos exigir da escola e seus interlocutores a possibilidade de constituição de práticas escolares de planejamento conectadas a idealização e elaboração de um currículo integrado. Pelo menos é isso que proclama o MEC nos cadernos metodológicos do programa, ao indicar o Mais Educação “[...] como estratégia do governo federal para a promoção da educação integral no Brasil contemporâneo (BRASIL/MEC, p. 5, 2009).

No estabelecimento do diálogo com os monitores do PME, a primeira questão sobre a qual refletimos, foi a respeito da forma como elaboram o planejamento. A forma com que pensam e atribuem sentidos aos currículos e, refletem e preparam as atividades que irão desenvolver junto aos alunos. Em seguida, se o planejamento existe apenas no nível das ideias ou é registrado. E, por fim, como é a participação da direção e/ou a supervisão os demais agentes da escola nesse processo. Certo modo, a intenção era perceber como a *mandala* curricular do programa *Mais Educação* se constitui.

A análise das entrevistas permitiu-nos perceber que, em geral, as atividades de planejamento dos monitores acontecem de forma individual, ou seja, eles não receberam qualquer planejamento ou orientação da supervisão ou direção da escola relativo aos conteúdos e sua organização metodológica, salvo atividades pontuais destinadas as datas comemorativas da escola, ou certas recomendações quando do início e termino de semestre letivo, normalmente destinadas a organização do calendário. Não existem momentos de planejamento coletivo envolvendo os 05 (cinco) monitores ou reuniões de trabalho deles junto ao corpo docente permanente da escola, salvo momentos em que os próprios monitores buscam alguma aproximação, individualmente, por afinidade com determinado professor e ou área de conteúdo do currículo formal. Algum tipo de exceção, verifica-se no caso da monitoria de OEL, em que há um pouco mais de convívio com a professora de língua portuguesa e a coordenadora pedagógica, por conta das atividades de letramento serem dirigidas a estudantes que estão no PME, por conta das dificuldades de leitura e escrita nas séries do ensino fundamental.

Em geral, na escola Verde não existe um espaço institucionalizado pedagogicamente para a discussão da prática de ensino, para a troca de ideias e de experiências entre monitores do *Mais Educação* e os professores; enfim, não há uma reunião oficial com a finalidade de analisar e refletir sobre o planejamento do currículo da escola.

No que se refere à elaboração do currículo percebe-se que prevalece a criação individual dos monitores, frente ao trabalho coletivo. É sobretudo no momento em que o planejamento passa aos detalhes do cotidiano, quando ele é dirigido à sala de aula, é que se torna possível atribuir um peso ainda maior aos aspectos individuais que permeiem toda a ação pedagógica do PME.

#### 4.3.2 A fase ativa do ensino: as atividades em situação real de prática

Ante ao processo de análise de situações de ensino, compreendemos que precisamos retomar algumas ideias que julgamos fundamentais no conjunto dessa tese. Aqui, não tratamos, essencialmente de uma análise de currículo, pois entendemos a dimensão transversal da própria compreensão de educação integral como algo fluido e dinâmico, perceptível em determinadas nuances e invisíveis em outras. Como exemplo, poderíamos citar o fato de que a experiência singular de aprendizagem de um conteúdo pelo estudante, por vezes, não se encerra em sala de aula. Por tanto, o que observamos no contexto real de prática é apenas a dimensão aparente da experiência curricular, muitas vezes entrecortada de sentidos e significados de um universo, ao qual, não podemos acessar por inteiro: os olhares, silêncios, movimentos, etc., do sujeito que aprende, acontece ou está por acontecer em tempos, contextos e situações diferenciadas. O que também não nos permite enunciar que a avaliação curricular não é possível, tampouco que essa tese, ao se propor compreender a execução de um programa como o *Mais Educação*, também não elenca certo julgamento sobre a educação integral proposta pelo mesmo, ou adentra, pelo menos um pouco, nos limites da análise de currículo.

Outro ponto que precisa ser considerado, é a ideia de que precisamos lidar de outra forma, com algumas compreensões que temos como pesquisadores, no contexto de pesquisa, com determinadas questões postas na área de educação, ideologicamente e pedagogicamente abrangentes, de que “currículo é vida” e que representa “todas as experiências vividas na escola”. Ao propor a crítica, não desqualificamos essas compreensões aqui citadas, em sua natureza. De fato, o currículo, povoa as relações que

se estabelecem no interior da escola, sejam elas relativas aos conteúdos organizados para os fins de aprendizagem, ou não.

Há que se compreender a dimensão política desse ato. Os objetivos da escola têm uma razão de ser e existir, que se articulam diretamente a organização do currículo – a partir de determinado paradigma pedagógico – e que lhe obriga nortear-se por determinadas intencionalidades formativas, o que é uma competência explícita da escola, e dos seus profissionais: a condução desse processo. O que não exclui ou deveria ser fator de exclusão, é claro, da participação direta da comunidade e a percepção de outros olhares, sob o cotidiano da escola. Mesmo porque esse currículo proposto é objeto de reinterpretação crítica ou negação, por parte daqueles que o vivenciam, seja o professor, o estudante, a comunidade e, até o pesquisador, etc.

Dito isso, como pesquisador, abordarei uma compreensão de currículo não tão generalizante do tipo “currículo é vida”, tampouco, exclusivamente associada a organização de conteúdos logicamente estruturados e organizados para fins de aprendizagens. Trata-se de um trabalho mais de interpretação e compreensão de um instrumento privilegiado que potencializa a construção de significados e identidades, um campo político, uma arena de lutas e contestações, sob o qual os sujeitos gravitam, e produzem, o que podemos considerar, percepções e imagens de currículo.

No caso da tese, por tratar-se do estudo de um programa de um governo, que, originalmente, propôs a possibilidade de constituição de uma prática de currículo de educação integral pública, penso que a missão é mais complexa. Justamente na medida em que consideramos os desafios e problemas históricos da educação brasileira, aos quais poderíamos enumerar uma boa ordem deles: analfabetismo, universalização da oportunidade de matrículas; a situação física e material das escolas; as questões relativas aos planos de cargos e carreiras de professores e a remuneração; a dinâmica social e a violência, etc. E entre todos esses fatores surge um programa que vislumbra a possibilidade da invenção de uma escola e um currículo de educação integral, apresentando-se, inclusive, como possibilidade de solução para alguns dos problemas acima destacados.

Agora discutiremos que currículo foi possível, no contexto da escola VERDE? Onde a educação integral fez-se presente? De que forma esses rizomas se articularam?

4.3.2.1 Imagens do currículo dito integral, a partir do contexto de sala de aula: o trabalho solitário e solidário de um(a) monitor(a)

As pesquisas realizadas por Tardif & Lessard (2008) confirmam a existência de um discurso predominante, entre os professores, de que o trabalho docente é, em geral, uma atividade solitária, isolada e individualizada.

Em certa medida, essa afirmação oportuniza um contraponto interessante, visto que esse trabalhador dedica a maior parte do seu tempo, justamente, a outro ser-humano, pois a docência é uma atividade essencialmente interativa.

A questão central é que a escola moderna tem sido historicamente administrada por modelos de gestão e execução do trabalho provenientes do contexto industrial e de outras organizações econômicas hegemônicas. Em geral, ainda representa um espaço organizado e socialmente separado dos outros espaços da vida social cotidiana. Na escola o trabalho do professor é repartido e realizado, a partir de um planejamento e de uma supervisão.

Ensinar é trabalhar num ambiente organizacional fortemente controlado, saturado de normas e regras e, ao mesmo tempo, agir em função de uma autonomia importante e necessária (na sala de aula) para a realização dos objetivos da própria escola (TARDIF & LESSARD, 2008, P. 215)

Os monitores do PME não são, propriamente, professores profissionais, embora o papel que ocupam dentro da escola se assemelhe bastante as funções desempenhadas pelos docentes efetivos, no que se refere ao processo de planejamento, gestão e avaliação das atividades. A eles é destinada completa autoridade sob a execução das tarefas. A gestão, por sua vez, reconhece que possuem conhecimento e competência para a sua realização.

Em geral, professores possuem uma relativa autonomia (Contreras, 2002) para o exercício de suas atividades de ensino. A autonomia docente está mais próxima à dimensão das transformações pedagógicas da matéria e a gestão interativa de sala de aula. Notadamente, parte das atividades que desenvolvem já estão codificadas e engendradas nas normas e ritos da escola e em grande medida, nos componentes pré-estabelecidos dos currículos e conteúdo dos livros didáticos.

Contudo, sem grau de exagero, a autonomia dos monitores do PME em nenhum momento é relativa, como no caso dos professores profissionais da escola. Eles parecem os verdadeiros inventores do currículo das áreas, na escola em que prestam serviços. A expertise e o domínio dos conteúdos específicos relativos a dança, esportes, patrimônio, OEL, jornal, faz com que os mesmos assumam por completo essas áreas do

conhecimento; ora por conta do fato de que a gestão os reconhece como portadores desses saberes, ora porque a própria direção da escola optou por essa metodologia de trabalho, o que implicou numa clara divisão entre o trabalho dos professores que operam na lógica do que poderíamos considerar o currículo regular das disciplinas tradicionais da escola, daquilo que difere das atividades que são mediadas pelos monitores do PME.

[...] eu cheguei na escola e a diretora me convidou a assumir a minha área. Devo acrescentar que fui muito bem recebida. Mas logo depois do nosso primeiro diálogo, fui informada de que deveria pensar como trabalharia o tema. Cheguei a pedir orientações, mas fui logo informada de que eu teria que pensar os conteúdos com os quais iria trabalhar. E pensar os conteúdos naquele momento era realmente assumir a área por inteiro, até direcionar os conteúdos. A explicação era que na escola todos já cumpriam funções em demasia. Caberia a mim esse trabalho que eu chamo de doação por inteira, porque para eles eu é que dominava o saber da dança. Então tive toda a liberdade. Quando eu busquei material a respeito do assunto, não tinha nada assim, de planejamento antigo. Eu é que montei tudo (Javier, monitor de dança).

A ideia da dificuldade de organização de um trabalho coletivo, por conta de uma suposta realidade de ausência de tempo, por parte dos profissionais da escola, parece ser admitida pelo monitor como justificativa para que o mesmo realize o trabalho de professor.

Depois de um tempo me acostumei. Recebia umas ideias da gestão muito mais associada aos alunos e o comportamento deles e o que mais gostavam. Mas aquela coisa mesmo forte de um planejamento nunca fizemos juntos. Eu mesmo fazia a partir da minha cabeça e conhecimento. Acho que era assim porque na escola as rotinas são todas muito rápidas. Assim, os professores das disciplinas são muito carregados, sobrecarregados de coisas. Mas também depois de um tempo, a gente também começa a trabalhar com repetições, e ver que funciona, que algumas coisas que se empregam aqui dão certo ali ou num outro horário, vai testando até perceber que dar certo. E fica com algumas cartas nas mangas. No esporte eu ia trabalhando como que com um termômetro. Tinha dia em que era uma pegada mais recreativa. Em outras situações mais, assim, competitivo. E em outras mais assim pra falar sobre saúde, direitos e outras coisas (Juan, monitor de esportes).

Por conta disso, submetidos a lógica do trabalho com salas, os monitores incorporam a mesma lógica das ações dos professores profissionais da escola. Da mesma forma, as atividades desse grupo, chegam a gravitar em torno de repetições de rotinas, mediadas por uma percepção da singularidade do trabalho, a partir da realidade e conhecimento das turmas de alunos: suas peculiaridades, ritmos de aprendizagem e

necessidade de trabalho com determinados temas sociais. Observa-se a constituição de uma memória pedagógica, a partir de um projeto pessoal de organização curricular, e a aprendizagem da docência em função do tempo disponível e da leitura particular dos contextos de ensino que as turmas favorecem.

[...] olha eu vejo que a questão do tempo é crucial nesse trabalho. Que a gente precisa realmente se organizar, um fazer coletivo, mais é mais culpa mesmo dessa sociedade em que a gente vive em que a educação não é realmente prioridade. É mais um fazer assim, lançam um projeto, mas o ministério, os governos, as secretarias, por exemplo, não pensam direito nas coisas que vão fazer, bem articulada uns com os outros. É muito ativismo. Aqui acho sim que as pessoas são comprometidas. Que tem interesse e vontade. Mas são muito soltas, porque na educação tudo estar por se realizar a um preço mínimo. Os professores da escola são verdadeiramente ocupados, a maioria, e a criança e o jovem carente realmente precisam dessa atenção e desse trabalho mesmo de ficar na escola. A questão não é a ideia é como foi feita. E estamos aqui, tocando esse barco porque acreditamos. Mas a tarefa não é das mais fáceis. Porque integração mesmo eu não vejo, como deveria ser, mas cada um no seu canto, digo assim no seu lugar, dando o seu melhor pra que aconteça (Anita, monitora de Jornal)

É importante destacar a percepção política da monitora que reconhece o fato de o governo federal que coloca apenas na posição de indutor, e os demais entes institucionais, segundo ela, parecem não garantir as condições objetivas essenciais ao pleno desenvolvimento da política de educação integral. Isso parece fomentar a possibilidade de não integração do programa na escola, associada ao não investimento ao custo necessário para que a investida tenha sucesso, o que vai desde a reorganização do tempo dos professores profissionais, até um investimento de recursos mais efetivos.

Ora, o que a monitora afirma não parece ser diferente do que o programa, pelo menos preconiza do ponto de vista pedagógico, mas que não executa realmente, como o que descreve um dos seus cadernos metodológicos. Para que a gestão intersetorial ocorra, é necessária a governança, ou seja, a capacidade de comando, direção e implementação, requerendo do Estado competências para articular os diversos atores envolvidos com poder e legitimidade para fortalecer contextos democráticos. A finalidade da interssetorialidade e integração dos gestores, parecem mais associadas a possibilidade de “barateamento” de ações, como preconiza o mesmo caderno apontando que “[...] se possa alcançar objetivos comuns a um menor custo, o que potencializa novas ações” (Brasil, MEC. Secad, 2009b, p. 43).



Contudo, isso parece não abalar a compreensão da monitora a respeito da importância de sua ação, mesmo que individual, partir de um trabalho educativo de monitoria em contexto de vulnerabilidade social. O que implica reconhecer a importância dessa monitoria que é apresentada pelos 05 (cinco) monitores como parte respeitosa e fundamental de sua formação, amplamente aliada a uma compreensão política de educação, enquanto proteção social, o que sugere um olhar positivo sob a própria ação, mesmo que aquém das expectativas de uma ação conjunta e mais organizada e integrada do trabalho na escola. Mas, parafraseando a monitora por mais que tenha a melhor das intenções, “*tocar esse barco*” sozinho, realmente faz bem ao processo de mudança de uma concepção de escola de turno para uma dita integral, nesses termos?

Não nos cabe aqui arbitrar finalizar ou sentenciar, realizar um julgamento. O que podemos e estabelecer alguns nexos críticos e elencar algumas possibilidades de interpretação do que está representando o trabalho dos monitores, por eles mesmos, pela direção e pelas crianças e adolescentes com os quais trabalham. Da mesma forma, cremos que a coisa mais certa não é prender-nos, exclusivamente, ao olhar do pesquisador que vislumbra e se permite olhar e tentar entender uma imagem de realidade, para além do contexto em que se apresenta, a partir de quadro conjuntural, que o permite acreditar desvelar coisas e ver a realidade de forma mais ampla. E a partir de sua crítica, até seduzir-se por possibilidades de mudança e uma pesquisa mais propositiva de ações.

Até porque falamos de uma realidade muito mais complexa, do qual observamos por um período estante de pesquisa, ao qual nos inserimos, mas que não somos tocados diariamente por ela, não da forma que aquelas pessoas são no cotidiano. Realmente não somos da comunidade. Não experimentamos as suas dificuldades e dilemas de forma concreta e no real. Não estamos diariamente naquele bairro, no contexto de uma comunidade extremamente carente de Fortaleza, em que a pobreza e a violência se apresenta de forma bastante expressiva, e que a escola, ainda representa um dos poucos equipamentos seguros de socialização e aprendizagem da cultura. Por conta disso, o pouco ou “torto” entre aspas, do dito currículo integral do *Mais Educação* que evidenciamos, para aquelas crianças parece representar algo de especial que as familiariza e possibilita um contato diferenciado com o esporte, a dança, a música, o letramento, etc.

Cabe, então, nortearmos um olhar mais delicado em relação ao trabalho dos monitores, evidenciando as limitações, mas também as possibilidades de execução, mesmo que embrionária de uma educação integral, que vão se apresentando, como que num exercício de colagem. Mesmo assim, não nos furtamos de refletir sobre o currículo

inventado e a ação desses monitores, o que, por todas as questões acima citadas, requer uma tarefa extremamente cuidadosa.

O primeiro exercício que realizamos foi o básico, utilização do dicionário<sup>19</sup> de língua portuguesa. A consulta nos permitiu compreender que, pelo menos na concepção clássica e erudita, que é a expressa no léxico, a definição de monitoria é bem diferente daquela relacionada à tarefa de professor. Segundo o dicionário Houaiss a palavra Monitor(a) advém do latim *monitore.*, e significa: 1. Aquele que dá conselhos e lições: tarefas. 2. Aluno que auxilia o professor no ensino de uma matéria, em geral na aplicação de exercícios, na elucidação de dúvidas, etc. geralmente atua fora da missão das aulas regulares.

Essa definição se assemelha bastante a compreensão tradicional do que geralmente compreendemos pela ação de monitoria, normalmente, ligada a um professor experiente que orienta e estimula a aprendizagem e a ação de um *neófito*, em processo de formação no magistério. Dificilmente compreendemos ou igualamos a ação do monitor a de professor.

O programa *Mais Educação* não discute em nenhum dos documentos, pelo menos aqueles consultados por essa tese, uma concepção de monitoria do programa; um olhar mais profundo sobre uma epistême relacionada aos saberes da monitoria ou a prática impetrada pelos monitores, olhares sobre a natureza do trabalho integrado. Encontramos alguns registros mais pragmáticos, relacionados a atribuições dos monitores, cujos verbos projetam e ensejam ações do tipo: planejar e executar; desenvolver, assinar, informar, zelar, participar, encaminhar.

Isso nos faz acolher duas ideias ou pistas de investigação que não está claramente dito, portanto, apenas uma leitura entrelinhas. Das duas uma: ou os planejadores do projeto ambicionavam que o mesmo fosse acolhido pela escola num processo claro de integração, junto os gestores e o corpo docente assumindo o processo de direcionamento, de forma que os monitores fossem incorporados, guiados e realmente orientados quanto a ação; ou, isso nunca foi realmente objeto de reflexão criativa, o que permitiu que os monitores, pelo menos no caso da escola Verde, de forma autônoma, assumissem essas pequenas ilhas, que se tornaram os conteúdos curriculares da escola. Uma suposta educação integral formulada de uma maneira em que de um lado temos o currículo das disciplinas tradicionais, e de outro aquilo que o programa oferece como proposta de

---

<sup>19</sup> Grande Dicionário Houaiss de língua portuguesa. Verbete em Dicionário On-line. In: [www.houaiss.uol.com.br](http://www.houaiss.uol.com.br). Consultado em 10/09/2016.

educação integral, mas que não se integra, objetivamente e de forma ordenada, nem para um lado – da tradição – nem, tampouco, entre si; quando nos referimos as atividades formativas do programa, aquilo que parece novo a realidade daquela escola: dança, esportes, educação patrimonial, jornal.

Mas o que dizem os responsáveis pela gestão sob esse ponto que para nós é crucial, pois tanto nos anúncios expostas pela Secretaria Municipal de Educação, quanto pintando no muro da escola, temos propagandeado de que estão promovendo uma educação integral?

Quando questionado em relação a isso Gimeno (técnico da secretária de educação) participante da pesquisa justifica que “O *Mais Educação* é uma proposta embrionária de ampliação de jornada escolar para a construção da educação integral. Que de fato deve ser feita, principalmente pela escola”. No momento em que o pesquisador direcionou a pergunta se para ele, técnico gestor do programa na Rede Municipal, o programa *Mais Educação* poderia cumprir um papel de agente de promoção da educação integral. O informante disse que

[...] ele é um fomento, apenas, mas não o agente principal, mesmo nas experiências que acontecem nas escolas em que atua. Para ser uma política de impacto teria que ter outras interfaces nele. A capacitação dos monitores, por exemplo, não poderia deixar de acontecer, esse acompanhamento, deles, e da escola do que, podem potencialmente apresentar. A questão dos repasses, por exemplo, não poderia ter descontinuidade, porque para de vez em quando, principalmente em tempos de crise econômica. E a questão do tempo, principalmente dos agentes públicos da escola, os concursados, os gestores e professores, há muita dificuldade para a adequação do tempo deles, também para olhar para o programa, para que trabalhem juntos”. E então o monitor que não é professor, vai assumindo dando cara ao projeto que fica desfigurado, só uma ponta cuida dele. Não posso dizer que isso seja realmente educação integral, ne? Educação integral é formar o humano em toda a sua potencialidade, e isso exige muitos envolvidos.

A gestora Paloma (coordenadora do PME na escola) compreende que “[...] a educação integral no contexto do PME é uma formação mais humanística que vai moldando o jovem e o ensinando as ciências, mas, também, outros saberes que o ajudam no seu desenvolvimento e na conquista da cidadania”. A partir daí, argumenta que

[...] essa educação é papel de toda a sociedade, não precisa ser feita, especificamente por professores, os monitores tem um papel muito bom e importante. Apesar de que no real não temos ainda essa educação

integral mesmo, de vera, eles tentam dar conta, da parte deles do recado. Mas muitas coisas precisam mudar, principalmente na relação dos repasses de dinheiro e no apoio pedagógico da SME. Como tudo é confuso, vamos tocando com o que tem pro dia, pra hoje. E vamos fazendo mais com os monitores, mesmo com dificuldade de apoio a eles, por parte da SME e da própria escola, mais é assim, é como vejo que dá pra trabalhar hoje, mais com eles, sendo bem realista.

Ambas as falas, parecem estabelecer um olhar crítico em relação ao PME. Os gestores condenam a dificuldade no repasse dos recursos do projeto e reconhecem que seria necessário um planejamento mais integrado entre SME e escola para a melhoria e aperfeiçoamento do PME. O que parece ser dissonante nas falas desses gestores, e o olhar que possuem em relação ao papel do monitor no programa, pelo menos nas citações acima descritas.

Enquanto Gimeno parece apresentar aspectos um pouco mais críticos em relação à política pública que executa e suas potencialidades, a partir da SME, seu lugar de fala; Paloma parece encarar com mais naturalidade o trabalho dos monitores e como atuam na escola, por conta de estar inserida diretamente no problema, porque atua na gestão, parece compreender com mais comodidade o contexto da realidade que está vivenciando. O possível faz-se compreender como conquista. Isso justificaria, inclusive, a emergência de outros profissionais assumindo experiências formativas, que não os professores da escola.

Em ambas as citações não passa despercebida a centralidade que o manuseio do tempo escolar (Arroyo, 2004) ou sua escassez tem no horizonte de trabalho com a educação e como esse serve de pano de fundo e é determinante para a análise do que representa gerir as situações complexas que envolve o currículo, a ação docente e o ambiente escolar.

Mas o que pensam sob a ação que exercem os monitores? Em todas as citações, os mesmos apontam compreender que realizam um trabalho guiado por uma compreensão com fins últimos, associados ao aperfeiçoamento humano, ao amparo e a proteção social. “O que eu faço aqui ajuda a transformar vidas”; “Por meio desse trabalho eu ajudo esses meninos a não estarem na rua e pra isso eu pago de professor, também”! (Javier, monitor de dança); “O que faço aqui servirá pra minha vida e meu futuro profissional como professora, fica a aprendizagem, até porque a grana não é muita”!. (Luzia, monitora de OEL); “(...) aprendi a criar muitas coisas, a inventar esse currículo”. (Juan, monitor de esportes). Ao longo das falas dos monitores, nas entrevistas, percebemos inúmeras críticas ao PME. Contudo, não podemos desconsiderar que esses monitores em formação,

mas que já desempenham o que podemos designar como trabalho de professor, compreendem o processo de construção do currículo que vivenciam como uma experiência positiva, para eles, dignitária de lhes proporcionar uma aprendizagem da docência a partir do contato com a realidade concreta, e valores profissionais que reconhecem a importância da educação como instrumento de aperfeiçoamento e melhoria do que poderíamos considerar, a formação humana.

#### 4.3.2.2 Primeiras imagens do currículo dito integral da escola: uma árvore de aspecto cartesiano e disciplinar

Certa feita, fomos recebidos para mais uma sessão de entrevistas com a diretora e pedimos, a ela, que nos apresentasse o currículo da escola. É oportuno, enfatizar que em determinado momento, nas primeiras visitas, quando do momento de apresentação da pesquisa, já havia a informado que essa necessidade de conhecer melhor o currículo, seria expressa, em alguns momentos, durante as entrevistas.

É óbvio que gerava uma curiosidade como seria feita essa apresentação. Desde sempre a deixamos livre para fazer isso da maneira que considerasse mais interessante. É oportuno enfatizar que jamais esperávamos algo pronto, fechado e bem resolvido. Na verdade, a expectativa era orientada, muito mais pela possibilidade de entender essa sistematização, ou em linguagem popular, em que “pé” as coisas se encontravam em termos de currículo, ou como esse era percebido pela gestão.

Por conta disso, sempre a deixamos à vontade para realizar uma descrição de forma que pudesse considerar, o mais natural possível, embora no íntimo, imaginava que a narrativa fosse feita em função de algum organograma, interpretação hierárquica de disciplinas, conteúdos, horários, com articulações mediadas por setas, unindo áreas de conteúdo, etc.

Era curioso o fato de que a informante tinha sob a mesa uma tabela em que as disciplinas escolares estavam dispostas num quadro de referência. Contudo, ela utilizou a metáfora de currículo enquanto árvore, para explicar-nos a organização do conhecimento na escola.

“(…) Gosto muito de pensar numa árvore. Porque é uma coisa da natureza que vai se desenvolvendo em etapas, de forma harmônica, parte por parte. Bom... A raiz de tudo que é feito aqui na escola é o nosso objetivo de ensinar valores, conhecimentos, atitudes para o ser social, o grande projeto. E isso que vai consolidar esse tronco que são

os professores, os demais profissionais, os horários, a estrutura, a organização das coisas. As disciplinas são os vários galhos ou ramos, com as suas áreas de conhecimento definida. Você tem o português, tantas vezes na semana; a matemática também ocupando uma parte da carga horária deles, a história, a recreação, por exemplo. Tudo vai crescendo. Ai entram os conteúdos do *Mais Educação*, pra quem tem, em suas partes acontecendo também, com as suas próprias definições de horários, os monitores e ocupando os espaços da escola e o tempo dos meninos. E acredito que as flores são os nossos alunos, quando elas brotam, que é o que vemos quando dá certo. É o resultado disso, ou talvez, mesmo, os frutos o que o mundo vai se beneficiar (Diretora Dalva)

A visão que tínhamos é de que não se tratava de qualquer árvore. Era uma árvore que, a luz do nosso entendimento, não parecia organicamente integrada, viva. É oportuno informar que integração – para nós - não quer dizer a compreensão da natureza ou mesmo das ações humanas, a partir de uma noção de totalidade harmoniosamente definida. Ao contrário disso, compreendemos que um sistema ou sistematização como o currículo, é muito mais do que a mera soma de todas as partes de algo.

Em nosso entendimento, o que melhor o caracteriza é a interação, o descentramento, o devir, uma heterogênese (Deleuze & Gatarri, 1997), qual seja a produção daquilo que não necessariamente segue uma ordem pré-estabelecida, como o que é, por exemplo, a produção do inusitado em nossas vidas e nas vidas das outras pessoas, aquilo que se cria ou se desfaz, com significado interpretado, ou não.

Contudo, é preciso considerar que aquele currículo árvore, tal qual foi citado, com os seus papéis bem definidos para efeito de compreensão didática, não obstruiu certa ideia de integração. Ao citar raiz, tronco, galho, fruto, flores, a fala da informante depõe sob uma concepção que conhecimento que foi amplamente incorporada e forja do que consideramos as ciências do ponto de vista da tradição. Essa compreensão de conhecimento, mas objetivo, retilíneo e em e compartimentos, representa bem o modo do como aprendemos a pensar e ver ciências, da nossa formação escolar à universitária. O modelo linear e sequencial de currículo é produto de um modelo epistemológico racional-positivista que se consolidou como hegemônico no pensamento ocidental e acabou por definir os espaços/tempos da escola moderna, fundado nas noções de norma, sequência e disciplina.

Contudo, como já dissemos anteriormente, não deixa, de em determinado nível, integrar alguma coisa e de uma forma que seja possível.

(...) em tese sou consciente de tudo isso a ideia de interdisciplinaridade, de integração das áreas, e não é que não veja as coisas assim. Isso realmente é uma meta da educação faz tempo. Em todos os lugares, congressos, apostilas, livros, pensadores modernos, isso tá posto. Agora no plano real da administração e gestão escolar, as coisas são bem diferentes. Na vida real das escolas. Porque o andar da carruagem, a construção do tempo escolar, e mesmo as expectativas da sociedade em relação ao ensino, do próprio governos e suas avaliações, não são bem assim, solidárias e integradas. É mesmo busca de resultado. Até a administração do tempo medido, isso é prioridade. Foi assim que a educação foi se desenvolvendo. Disciplinas como Português, matemática, tem que ser foco, ocupar a maior parte do tempo da matriz do currículo. E as outras coisas se tornam secundárias. Então abertura para pensar o novo, essas modernidades, a quem diz até essas ideias pós-modernas de ensino. Mas na hora do vamos ver, o peso institucional é todo em cima ainda do saber que a gente chama de tradicional. Das matérias que sempre são mais cobradas, daquilo que é talvez, esteja nas caixas, nas disciplinas, porque é na caixa que a gente guarda coisa de valor. E o que considera que precisa ser preservado. Agora isso não nega a diversidade do conhecimento. Quem disse que municiando o aluno de vários conteúdos, isso também não é uma forma de fazer ligações de saberes? Olhe um mapa: nele tem desenho, geografia, historicidade, linguagem, matemática, cálculos, tá tudo lá. Então é uma diversidade que ganha unicidade. Então o currículo é essa diversidade das disciplinas e ganha unidade numa série, num nível de ensino. É a nossa forma de integrar, bem ou mal. Poderia ser diferente, melhor trabalhado, sim, mas é como é a nossa realidade, as disciplinas separadas que junta e faz a nossa educação integral, possível. E como o processo histórico foi esse, de separar as coisas E haja ajustamento de tempo, pra dar certo (Diretora Dalva).

A fala da diretora denota compreender o processo histórico que fez com que a educação institucionalizada e as instituições educativas, produtos da modernidade, no limiar de sua sociedade capitalista marcada pela produtividade e rígido controle de tempo, produzisse um currículo mais fragmentado e especializado. De fato, as disciplinas buscam exercícios de dividir no espaço (o que resultava nas práticas específicas de enquadrar, ordenar, colocar em série), e subdividir o tempo, programar as ações. O vocábulo disciplina serve tanto para designar um determinado campo de saber como para se referir a um mecanismo de poder característico das sociedades disciplinares. Foucault nos ensina bem isso, ao demonstrar que as sociedades disciplinares impuseram uma reorganização do tempo e do espaço, a partir da emergência de um tipo de poder (poder disciplinar).

Aliado a isso, a interpretação da informante sugere que o apreço da escola ao que poderíamos considerar disciplinas escolares, é próprio das estruturas políticas de poder que fomentam uma proposta de educação alicerçada no interesse pelas ciências ditas hegemônicas, marcadas pela linearidade e imbuídas de uma ideia de progresso. Isso

parece patente na ideia de que a justificativa para o formato de currículo adotado pela escola, também está no fato de que a sociedade (o que podemos entender aqui como mundo exterior a escola, se orienta por valores em que pesa a competição), o que seria diferente de um ideal mais solidário de convivência.

Portanto, o que a escola fez e faz parece ser o fornecimento de um leque de possibilidades de acesso ao conhecimento, para que o estudante acesse com a orientação dos professores, e a partir dos seus próprios mecanismos de compreensão, encontre essas conexões de saberes.

Mas como se dá esse processo na escola?

4.3.2.3 O currículo em ação: como os monitores e estudantes compreendem o que vivenciam, ou vivenciam o que compreendem.

Na escola se cruzam muitos tempos. Os tempos dos mestres e dos alunos. Ainda os tempos das professoras e professores, os tempos da infância, da adolescência, da juventude e da vida adulta. Se cruzam tempos tão distantes quanto são distantes as formas de viver as idades adultas em cada raça, classe, gênero, cidade ou campo. Essa diversidade termina condicionando os tempos de aprender, de ensinar, de socialização e formação (ARROYO, P. 209, 2004.)

O mesmo tempo que parece asseverar um status de racionalidade as coisas por meio de sua imersão, num contínuo lógico, é, também, fator determinante no processo individual de leitura do mundo, porque associado a ele, está sempre um olhar singular sobre interpretação e significado das coisas. A caracterização específica de um lugar de fala, lugar de experiência de um interlocutor (indivíduo).

Dessa forma, aquilo que parece “ser”, muitas vezes, passa a “ser” examinado e interpretado de forma diferente, desde que visto a partir do olhar de experiência do outro sujeito, ao tempo ou a tempo, do outro. E esse fenômeno se relaciona diretamente o com o currículo escolar. O que me permite uma tentativa de compreensão mais aberta que pensar a formulação: currículo escolar é o que? Implica em refletir junto: Para que ou para quem?

Dentro desses limites e possibilidades da capacidade de percepção e interpretação das falas, olhares e gestos do outro, em relação ao trabalho docente e atividades dos alunos, observamos que a experiência de currículo de educação integral do PME parece permitir sim, com todas as críticas possíveis, alguns avanços no caminho da construção do que seria uma proposta de educação integral, visto que esse conceito não está dado



factualmente em lugar algum. É possível observar pequenos *rizomas* engalfinhando-se no conjunto das práticas que se constituem e projetam uma certa materialidade ao currículo, uma solidez, mesmo que transitória. Mas será que currículo não é também o que está em movimento e é captado e percebido por cada um? De repente, aquilo que está em processo de consolidação para uns e mutabilidade para outros?

Estamos considerando aqui, o que de fato acontece. Algumas práticas que foram observadas, que poderiam ser consideradas para o bem, segundo o olhar de uns, ou para o mal a partir da visão de outros..., mas é o que observamos.

E o que foi que percebemos?

Os **planos de aula** não seguem um ordenamento tal e qual os demais professores da escola. Não existe um formulário de planejamento. O que nos foi apresentado eram apenas algumas notas de planejamento de aula em cadernos pessoais, ou alguns apontamentos sublinhados em anotações de celular, ou trechos de planos ditos a partir da própria lembrança dos monitores. Por conta disso, a gestão da escola não possui registros ou a memória pedagógica das experiências do *Mais Educação*.

[...] olha eu faço o meu planejamento de aula em caderno mesmo. Ele é bem básico com as noções dos objetivos, metodologias, o que quero alcançar com aquelas aulas. E o material que vou usar. Quando tem oportunidade eu peço pra gestão dar uma olhada (Juan, monitor de esportes).

[...] anoto num diário que eu mesmo monto, um bloco que utilizo e vou ordenando os dias da semana, e as coisas como eu quero fazer (Lindalva, monitora de educ. patrimonial).

[...] normalmente utilizo o que tem na mão e na correria uso o computador mesmo. O laptop do trabalho ou o editor de texto do celular. Meu celular é estratégico. Parte dos arquivos de vídeo de dança e de música para as coreografias já tão nele. Eu já vou mesmo plugar na caixa do som. Aí uma coisa ajuda a outra (Javier, monitor de dança)

Os registros das práticas do cotidiano escolar são importantes e ajudam a Instituição escolar a preservar a sua memória, a reflexão crítica a respeito dos passos pedagógicos que estabeleceu ano a ano, a partir de um olhar reflexivo sob as ações executadas. Não existe um ato contínuo de planejar, revisar e refletir diante da prática executada, nem mesmo como exercício de redação e ordenamento lógico das práticas que viram nos dias seguintes. Acreditamos que estando à margem da possibilidade de estabelecimento de uma rotina formulada em termos de objetivos pedagógicos claros e

ordenados nos planos, os monitores por vezes apresentaram dificuldades na manutenção de uma sequência didática.

Observei em alguns momentos as aulas se encerrando sem que as atividades parecessem completas. Os monitores também apresentaram dificuldades em esclarecer aos alunos o que seria trabalhado nos próximos encontros, como demonstra o recorte de observação de aula, a seguir, que descreve o diálogo entre professor e aluno:

Javier (professor): - Gente, por hoje vamos parar! Amanhã ainda vai depender de como poderemos continuar. Vou ver essa coreografia de hoje e eu vou...

Estudante: - E vai ser o que amanhã, vem vestido do mesmo jeito? Mesmo calçado?

Javier (Professor): Vamos ter calma! Vou pensar também. Vai depender de outras coisas.

Estudante: - E o que eu faço?

Javier (Professor): Amanhã tu vem e ligo pra diretoria e deixo recado pra confirmar.

Em entrevista, os jovens participantes da pesquisa apresentaram dificuldades em relatar nexos causais entre as atividades, do dia de aula, e aquilo que realizaram anteriormente, como demonstram as seguintes falas:

“(...) o que eu já fiz foi legal. Dançar é bom. Primeiro teve, teve, como é mesmo o nome daquele negócio, teve antes da semana passada, até que veio também o... (diz o nome de um aluno). Assim a dança é boa. Por causa de que evita as coisas ruim e faz ficar bem. Já aprendi várias coisa. Tipo... Tipo... Várias coisas (Jaime, estudante 5ª série).

“(...) Eu gosto da parte de Jornal. A tia é legal. Daquele negócio de patrimônio eu já não gosto não. Porque é uma matéria que eu não entendo muito. Porque sempre tem coisa diferente. Nunca consegue fazer assim... A gente ver as coisa mais devagar. Tudo muda. Nunca termina. Tudo é rápido. E muda de uma hora pra outra. Tá com uma folha no dia, nem vê direito, aí no outro, já pega outra e vai (Maitê, 4ª série).

A **descontinuidade** nas atividades de ensino e de aprendizagem é fator bastante presente. Em geral nos depoimentos dos alunos, e nos casos específicos citados acima, nota-se a dificuldade dos jovens em relatar, minimamente, as atividades que realizaram. Na primeira citação, o estudante demonstra o interesse pela dança, mas expressa dificuldade em esclarecer as atividades que tem realizado na escola, as suas aprendizagens. No segundo momento, a aluna explica, contudo, lança mão de uma crítica a forma como os conteúdos são trabalhados na escola.

Uma sequência didática é um conjunto de atividades, estratégias e intervenções planejadas etapa por etapa pelo docente para que o entendimento do conteúdo ou tema proposto seja alcançado pelos discentes (KOBASHIGAWA et al., 2008). Ela está diretamente ligada a uma compreensão de continuidade de uma proposta de ensino. No caso da escola Verde, precisamos refletir, inicialmente, sob a forma como essa proposta de ensino se apresenta na escola, que nos parece ser, visivelmente associada, a negação da própria forma de uma proposta curricular da escola, visto que compete aos monitores a elaboração do conjunto de conteúdos e atividades que expressam o currículo. Isso, por outro lado, também assegurou aos monitores do PME uma grande presença de **autoria**. O protagonismo deles parece ser absoluto. A matéria, diferente da realidade dos docentes da escola não está pré-estabelecida.

Não podemos dar prosseguimento à reflexão sobre o papel da autoria dos monitores do PME na escola sem acrescentar a informação de que o currículo da escola, segundo a Diretora Dalva, é em sua maior parte, como nas demais escolas que temos conhecimento, um reflexo das unidades do livro didático.

Olha eu não tenho como não esclarecer para você que de fato em sala de aula, do ensino regular, o que predomina na metodologia do professor é a utilização do livro. Aquilo que está posto, dado, já organizados nas unidades, é o que os alunos vão ter pelos semestres das séries, e eles vão seguindo. Organizando uma linha de raciocínio e trabalho a partir dali. E sejamos francos, a maioria dos professores do Estado e Município trabalham assim (Diretora Dalva).

Em hipótese alguma, é possível desconsiderar o papel que o livro didático ocupa, para além da escola, e até nos lares brasileiros. Às vezes, ele é o primeiro livro que oportuniza o acesso da criança a cultura letrada. Contudo, entendemos que o livro didático é um recurso para o desenvolvimento da ação pedagógica, um dos artefatos que colaboram para a organização dos conteúdos escolares, muito embora como afirma Vesentine “[...] em geral as práticas escolares destinadas ao ensino fundamental estão estreitamente associadas ao uso do livro didático, sendo esse usado como currículo pré-ativo (2007, p. 108)”.

No caso da estruturação do currículo da Escola verde, temos um situação bastante interessante. Se por um lado os professores das ditas disciplinares regulares da escola atuam utilizando basicamente o livro didático, o que formata um possível currículo da escola, de outro modo, os monitores do Mais Educação não utilizavam nenhum livro.

E como formularam a proposta curricular? Como essa realidade impacta o trabalho cotidiano junto aos alunos?

O que fundamenta a estruturação do currículo do PME, que é notoriamente diferente do conjunto das demais práticas de ação pedagógica da escola é o que todos os monitores chamam de **pesquisa**; como ilustra o seguinte depoimento:

“Chega a um ponto que para trabalhar no *Mais Educação*, você precisa se dedicar de toda maneira a sua área de trabalho. Ai a pessoa tem que pesquisar muito. Montar uma proposta. Tem que buscar os livros nas livrarias sobre o tema, baixar na internet conteúdo, conversar com os colegas, ver as coisas que tem da formação cultural em casa: revistas, publicações, tem que tá aberto pro mundo. Até pra ser ouvir o que aprendeu também com as outras práticas. Não é tipo a pesquisa que a gente faz na faculdade pra fazer mono, não é a mesma coisa. Tem até a lembrança das coisas que aprendemos na Faculdade, mas e outra tipo, mais assim voltada pra área que estamos trabalhando no tema, no macrocampo, mas com o olhar aberto a muitas coisas e possibilidades. Porque no fundo, posso até está pecando em falar isso, o que o aluno espera é uma aula diferente da que ele já tem. Não deveria ser bem assim, mais é. De repente ele passa a gostar mais do *Mais Educação*, do que tá na regularidade no dia-a-dia das disciplinas vamo chamar assim, de profissional, se você me entende? Dos conteúdos da aula que pra todo mundo e até pra família dele é bem importante. Mas que para ele é aquela coisa já constante e com repetições. Pelo menos dizem isso pra mim, né? (Anita, monitora de Jornal)

A monitora parece relatar uma concepção de pesquisa de professor, diferente da concepção de pesquisa universitária. Ao elencar um rol de possibilidades de estudos e pesquisas da prática, deixa compreender muito mais uma atitude de pesquisa, o que envolve leituras e memória pedagógica da experiência de formação universitária mesclada com a história de vida e ação social.

Existe, por parte dos monitores olhares que apontam para uma diferenciação entre o que seriam os saberes do núcleo comum do currículo, as disciplinas tradicionais que se apresentam como as originais e que parecem estabelecer uma dicotomia curricular junto ao conhecimento diversificado do PME, menos hierarquizado e regulado pelas rotinas e menos imerso na condução das aulas mobilizadas pela utilização do livro didático. A percepção dos estudantes parece apontar nessa direção também:

É melhor as coisas do professor de OEL, porque também é português, né? Só que é um português sem livros. Como na aula da tia (*a aluna cita o nome da professora*). da matéria que só uma livro, copia, tarefa e lousa Tem mais coisa pra nos fazer. Tem o joguinho, tem coisas com letras, tem peça pra encaixar, tem revistinha, tem tudo.

Outros depoimentos de alunos do PME, revelam que existe uma fronteira clara estabelecida entre a forma como são trabalhados os conteúdos no currículo regular e as atividades do Programa. Observamos, nas atividades que acompanhamos, uma prevalência da condução das atividades com base clara do discurso pedagógico amparado na **referência do aluno** e na **experiência social**. A maior parte dos monitores do PME expressam em suas falas um interesse contínuo pelas experiências de vida dos alunos. A situação de ensinar a seguir, descreve um pouco esse fenômeno, trata-se de um momento na aula de dança, que ilustra:

Javier: - “Olha aí (*o monitor cita o nome do aluno*). Como você está se sentindo em relação a esse movimento? Se pode fazê-lo, faz de novo. Se não pode relaxa! Vamos tentar? Tá difícil?”

Aluno: - Tá professor!

Javier: Nesse movimento de frevo, você deve dobrar a perna em um ângulo, assim, ô!

Aluno: - Assim como?

Javier: - Pera aí gente? Vamos parar todos parar e ajudar o (*o monitor cita o nome do aluno*).

O monitor prossegue. E todos os alunos de lado e repetem o movimento para o colega.

Javier: - Cara! Tu anda de skate, né:

Aluno: - Sim, Javier!

Javier: - Cara eu já te vi andando na pracinha, tu lembra que pra fazer um 360 você precisa dobrar, assim, ô!

Aluno – Assim é!

Javier: Isso! Entendeu? Agora faz mais algumas vezes. Solta o som e palmas para o (*o monitor cita o nome do aluno*).

Por conta disso, os alunos do PME parecem se perceber ou se notar mais presentes nesse currículo. As falas de nossos três jovens entrevistados apontam para isso. Como pesquisador, tenho a sensação de que no caso do Programa, as vezes o que aparece é mais o **sujeito** do que o conteúdo. Mas será que currículo não estaria diretamente ligado as percepções e experiências do sujeito, o que fica, em relação ao conteúdo? Ou, em certa medida, o Programa rompeu com certo distanciamento entre mediador e conteúdo? Isso se considerarmos que as atividades estão mais próximas do cotidiano dos alunos (dança, esportes, jornal, etc.) e que não estão, do ponto de vista hierárquico, tão emoldurados, ou que não representam saberes tão cristalizados nas práticas pedagógicas dos currículos hierarquizados, a partir das ciências hegemônicas (matemática, ciências naturais, história, etc.).

Outra questão que nos chama atenção e é o processo de **Integração de alunos e enturmação**. No PME, alunos de séries diferentes, eles parecem perceber, por não conviverem especificamente com colegas da mesma série e da mesma idade, de que é possível estar com o outro, o diferente, de uma forma mais pacífica. Nas aulas que presenciamos foram registrados pouquíssimos momentos de intolerância ou desrespeito ao monitor e aos colegas. Esses convívios diferentes menos limitados, parece sugerir a ideia de que alunos do PME tem uma maior compreensão do tamanho da escola, parece que a conhecem melhor e compreendem mais a dimensão da sociabilidade enquanto papel da educação escolar.

Contudo, o processo de enturmação (alunos de faixa etária e de turmas diferentes numa mesma sala) gera um outro desafio para os monitores, lidar com um **universo vocabular mais amplo**, qual seja, a incorporação de frases e palavras que permitam que todos os alunos os compreendam, quase que ao mesmo tempo. Todavia, isso não os impediu de trabalhar demonstrando certa **leveza** no discurso. Os monitores parecem mais flexíveis e humanizados no processo de interação com os alunos.

#### 4.3.2.4 Outras imagens em contexto de prática integral: as transversalizações ou integrações possíveis.

De modo geral, o currículo é pensado como uma estrutura. Uma composição que agrega algum sentido e organização ao processo de ensino-aprendizagem. Para fins de compreensão didática da pesquisa, a natureza humana do pesquisador que procura organizar, nomear e equivaler as coisas, também busca a possibilidade de sistematizar as coisas, de estabelecer relações de aparências de nomeação e de atribuição de sentidos ao ato educativo.

Em pesquisa, tradicionalmente, isso parece muito forte. Contudo, essa tese, em diversos aspectos, comportou-se formulando pequenos *rizomas*, conforme uma certa capacidade que tivemos de apreender as coisas. Nos distanciamos, ao passo que em determinados momentos, fomos mais formais, em outros instantes, divagamos mais, e em parte da escrita, aderimos as convenções e apenas fizemos descrições, até que um pouco mais distante das coisas. Parece que tudo tem muito a ver com o momento da percepção. Às vezes, escrever um texto depende muito do momento oportuno e também das condições em que nos encontramos, no tempo em que escrevemos. Isso importa muito ao resultado dos nossos registros e dos nossos olhares.

Conversando com uma pessoa muito querida que em breve viajará a Europa e que visitará o Museu do Louvre em Paris, ela revelou-me a satisfação que será observar pela primeira vez, pessoalmente, o quadro da *Monalisa*. Nesse momento, a partir dessa fala, também interessei-me em conhecer ao obra através dos olhos dela. Em determinado momento, percebi que conhecer através do outro não faria dessa experiência menos digna ou importante, pelo contrário, porque a tradução do olhar que ela atribuirá a obra de arte, somado a minha percepção e inteligência sob a coisa, e o pensamento de sua narrativa, isso também teria valor e se transformaria em num novo sentido para mim. O dela que agora se agrega e se modifica em algo meu e que, possivelmente, será novamente diferente, quando do momento em que eu tiver a oportunidade de observar a obra pessoalmente, mas a experiência anterior não é menos importante.

Parece-me que com o currículo escolar é algo assim. Há o currículo da escola, o do professor e o do aluno, a partir da experiência que cada um estabelece com ele. E o que também talvez não é a mesma coisa, quando os olhares deles, o traduziram para mim. Talvez nem mesmo para eles, quando se submeteram a reflexão sob as próprias percepções que possuíam das coisas, só esse rever e talvez repensar as coisas também já modificou algo no interior deles, na hora que a ação ou a palavra foi sendo dita. Com todos os cuidados, medos, tensões, verdades, etc. Aquilo que me disseram já não era realmente o que viveram ou, quem sabe, seja a realidade que descobriram naquele momento de fala. Ou mesmo uma nova invenção.

Nesse sentido o currículo escolar. Essa invenção momentânea e continuada de todos e de cada um, no contexto da possibilidade de tornar-se integral, oportunizou-nos observar ou narrar alguns *rizomas* que, comportam em si, as pequenas possibilidades de integração curricular, perceptíveis em algumas falas.

Abandonada a perspectiva de busca de uma totalidade em quanto fim, mas como possibilidade ou anseio que mobiliza a ideia de educação integral, pudemos observar que a maioria das atividades do currículo do PME, não formulam a proposta de educação integral prospectada na mídia ou nas resoluções do Ministério da Educação ou em seus cadernos metodológicos. Tampouco, cumpre realmente com os objetivos no que tange a construção de um currículo escolar integral e integrado com uma unidade. Redefinição de práticas com vistas a integração. O que temos são dois currículos concorrentes, que em nada parecem dialogar. Pelo menos na experiência da Escola Verde, é isso que observamos, e precisamos levar em consideração que o estudo foi realizado num ambiente em que o programa é aplicado, desde que o município de Fortaleza aderiu a sua proposta.

Contudo, nossas entrevistas e observações não deixam de projetar, algumas experiências de integração registradas nos olhares e percepções dos monitores e alunos.

Entendemos que a realidade é complexa e variada em muitos aspectos e em nosso entendimento, ela é diferença e multiplicidade e, só por isso, já interconectada.

Por conta disso, pensamos que a perspectiva *rizomática* é importante para a compreensão do currículo. Por que, retomando a metáfora da árvore, que possui uma estrutura hierarquizada e ramificada da raiz aos galhos, onde a comunicação entre as partes parece dificultada, os rizomas não obedecem a certa ordem, engalfinham-se como um novelo de lã; como os nossos raciocínios, pensamentos e compreensões que parecem trafegar em fluxos de idas e vindas, sem um parâmetro de ordem fixa, mas a partir da natureza do sentir e perceber nossas experiências individual e coletiva. Mas que deixam marcas profundas e, nesse ponto, currículo parece ser o que se aprende e o que motiva, e ganha significado na experiência educativa.

Assumir o currículo como *rizoma* é também permitir-se observar essas linhas de raciocínio, que se misturam no presente singular de cada um e que parece fruto de uma vivência única, e que podem ser recuperados e refletidos na experiência do diálogo de uma entrevista entre pesquisador e um aluno:

Nilda: - Eu posso até gostar mais de dança. Mais como eu ia contar os negócios lá do... Da hora de entrar, e movimentar do tempo se eu não tivesse também aprendendo as coisas da matemática. Serviu para esse negócio. Não é só para fazer contas, né? Ai também tem história. Eu gosto das histórias

Pesquisador: Como assim, você gosta da matéria de história?

Nilda: Assim, a professora falou de um lugar chamado Cuba que lá tem balé desde cedo para as crianças carentes. É coisa lá deles. Dos governos. Aí depois eu fui na internet do laboratório e fui lê, porque um dia quero ir para lá. Para fazer isso de dança. Aí fui vendo o lugar, as coisas, as praias, as praças, aí vou para lá. Só que lá é espanhol e vou ter que aprender. Outra fala. Mais Cuba parece legal, na América Latina. O meu futuro vai ser lá na Cuca, vou dar aula para crianças de lá. Só que depois vamos tomar banho porque lá tem o Caribe também, em que as praias têm areia e água diferente. É meu sonho!

Ou mesmo, em observação de uma aula:

Lindalva: - Sim! Às vezes eu fico danada com vocês porque vocês não entendem mesmo a importância de cuidar do patrimônio, pensam que isso é só pra cá. Não! Não! É pra vida de vocês lá fora também.

Aluno: Eu sei.

Lindalva: - Sabe, o quê?

Aluno: Assim cuidar é das coisas aqui da escola, mas também da natureza. A tia nem vê o que a gente faz.



Lindalva: - O quê?

Aluno: Falei lá na aula de português. Tirei 10. Era redação. Fiz também um cartaz também pra que nem todo mundo suje as salas de aula. Nem todo mundo deixa as coisas direito depois. E também na associação de moradores, meu pai é de lá. Falei pra eles fazer cartaz assim, não suje o bairro. Traz dengue, lá do mosquito (*o aluno balbucia o nome Aedes aegypti com dificuldade, a turma inteira sorri e a professora demonstra um olhar de satisfação*).

E pela narrativa de um monitor:

Às vezes eu olho é me observo. Penso muito neles porquê... às vezes sou com um desses meninos. Vivi nesse bairro e vejo as transformações do lugar. Eu era de uma escola diferente, não tinha as coisas que eles tem hoje, era mais duro, mais muito disso ficou registrado em mim, nas minhas marcas. Os conhecimentos que não dava valor depois fui usando. Não é pra isso que serve? E hoje vejo o quanto tem serventia, algumas lições dos professores. E também comparo, separo e vejo o que tô aprendendo no grupo de jovens, até com os amigos e na faculdade e procuro trazer o melhor pra cá, pra eles, ou vou lendo, estudando, fazendo minhas contas, currículo também é isso, né? Algo de valor que ficou na gente que a gente passa para os outros. Transformado, é claro! (Ruan, monitor de esportes).

Nas falas e no registro acima citados, consideramos que existe si, um percurso curricular que integra algo, e que faz sentido e ganha presença na vida de seus interlocutores. São como construções transversais que oportunizam a produção de novos saberes. Uma circulação por universos de conhecimentos que se entrecruzam de forma livre e não hierárquica. Da mesma forma, isso nos permite questionar o que compreendemos pela capacidade da escola de avaliar e verificar o que foi mesmo o processo de aprendizagem. Algumas de nossas certezas.

## 5. A FASE PÓS-ATIVA: AVALIAÇÃO DE ALGUNS PROCESSOS, O QUE FICOU E CONCLUSÕES

Observou-se na experiência desta pesquisa, um constante vínculo entre o Programa Mais Educação, associado ao proteger educar um público em situação de vulnerabilidade social. Pode-se observar uma nítida tentativa de ampliação das tarefas da escola pública brasileira, passando esta instituição a assumir funções de assistência social.

De modo geral isso não é problema, pois de fato a pobreza e a desigualdade é fato preponderante na realidade brasileira. A questão problemática se expressa, nesse caso, quando reduz a educação integral a essa dimensão, pois, a temática de fato é bem mais ampla é complexa! De fato, o desejável seria que o debate sobre a integralização curricular chegasse a todas as escolas de todas as classes sociais brasileiras, inclusive daquelas consideradas mais abastadas.

Isso diz respeito a uma reflexão contundente sobre a ampliação do tempo de permanência das crianças na escola com a qualificação desse tempo escolar. O dito currículo integral e integrado, ao contrário das ditas atividades complementares.

No caso da **escola Verde**, campo dessa pesquisa, o Projeto Político-Pedagógico é datado do ano de 2012. O documento não faz menção literal à educação integral. Através do seu Projeto Político-Pedagógico, podemos apenas elencar princípios que apontam para o compromisso com um ideal de formação humana que acontecerá, a partir da aquisição de saberes para o exercício de uma suposta cidadania plena e responsável. Podemos apenas apontar elementos das intencionalidades pedagógicas da escola, como pressupostos da educação integral.

Percebemos, é que a instituição não possui instrumentos de medição que evidenciam o impacto do PME nas aprendizagens dos alunos do projeto, isso em comparação aos demais estudantes da escola. A compreensão dá-se apenas no campo do empírico, a partir da observação da diretora que salienta que (...) “a gente observa os avanços dos alunos do projeto em relação ao comportamento, nas relações de aluno pra aluno e algumas notas melhoraram em alguns aspectos. Dá pra ver alguma evolução” (Dalva, diretora).

A escola também não dispõe de documento padrão que seja base dos registros para os monitores, no tocante a avaliação dos estudantes. No caso do PME não existe reprovação.

A gestão da escola, acentua, nesse caso, a preocupação com o retorno de recursos federais do Ministério da Educação, caso haja excesso de faltas, desistência ou evasão de alunos. O que implica no esforço contínuo da gestão em manter os mesmos estudantes participando de todas as atividades, algumas, para as quais, não demonstram objetivamente aptidão ou interesse. Outro problema, é o fato de que o programa - não universaliza o atendimento a todos os alunos da escola e isso, de certa maneira, precariza o acesso ao currículo.

Não existe nenhum estudo realizado pela Instituição, tampouco pela Secretaria Municipal de Educação que estabeleça entre a participação no PME e a melhoria dos indicadores educacionais da escola, registrados nacionalmente em avaliações como o IDEB, por exemplo, ou mesmo pelos instrumentos locais de avaliação, da própria SME.

Os caminhos trilhados por essa tese apontam para o fato de que não houve no contexto do PME a reorganização global do conhecimento e das ações na escola, em torno da construção objetiva de um currículo de educação integral e integrado, nesses anos de participação da instituição no programa. Parece muito mais um processo formativo de contraturno.

Contudo, do ponto de vista de nosso olhar refletido sob as ações, atitudes, conhecimentos e falas dos monitores e alunos, é possível identificar alguns caminhos trilhados e construídos em que integrações foram estabelecidas, o que denota, em nosso entendimento, mérito e valor ao trabalho dos monitores, o que também parece assumido na satisfação dos alunos participantes da pesquisa. Sempre que isso apareceu durante a pesquisa, o currículo nos pareceu mais significativo.

Os monitores além de participarem de um processo de autoformação, constroem currículo, referendando os seus pequenos rizomas, perceptíveis, inclusive, nas narrativas dos estudantes.

Em nosso entendimento, a educação em tempo integral ainda não se viabilizou como uma política de Estado no Brasil, pois o que existe atualmente são programas e projetos focalizados com propostas, muitas vezes, divergentes e que recebem pouca atenção por parte dos poderes públicos, especialmente no que tange à ampliação do espaço físico escolar, aos recursos materiais em quantidades suficientes e à formação dos profissionais responsáveis. Da mesma forma, consideramos que o caráter teórico ideológico dos conceitos de Territórios Educativos e Cidades Educadoras que fundamentam determinados projetos de educação de tempo integral tem retirado da escola a centralidade do processo educativo, em função da articulação de atividades extra institucionais, muitas

vezes desconectada dos programas escolares e do Projeto Político-pedagógico da Instituição.

É importante perceber o que acontecerá com o PME no contexto de um novo Governo Brasileiro, após o processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff (02.12.2015- 31.08.2016) e emergência do governo Temer (31.08.2016). Período de incertezas para o programa visto que no último ano de produção dessa Tese. A Secretaria responsável pela gestão do Mais Educação, em Brasília SECADI, foi extinta.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARANHA, M. L. A. História da Educação e da Pedagogia. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARROYO, M. G. Currículo, território em disputa. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BOMENY, H. A Escola no Tempo de Darcy Ribeiro. In. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 109-120, abr. 2009
- BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis - RJ: Vozes, 1996.
- BRASIL, MEC/SEF. Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Territórios educativos para a educação integral: a reinvenção pedagógica dos espaços da escola e da cidade. Brasília, DF, 2010d.
- BRASIL. Ministério da Educação. Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009b.
- 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. Educação integral: texto referência para o debate nacional. Brasília, DF: 2009a.
- BRASIL, Ministério de Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). 2007a. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 23 mar. 2012.
- BRASIL, Ministério de Educação/SECAD. Gestão Inter setorial no Território – Série Mais Educação. 2007b.
- BRASIL, Ministério de Educação/SECAD. Educação Integral – Série Mais Educação. 2009.
- BRASIL, Ministério de Educação/SECAD. Rede de Saberes – Série Mais Educação. 2010
- BRASIL, Senado Federal. Constituição da República Federativa do Brasil – 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.org.br>>. Acesso em: 23 mar. 2014.
- BRASIL, Senado Federal. Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. Disponível em: <<http://www.planalto.org.br>>. Acesso em: 23 mar. 2014.
- BRASIL, Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.org.br>>. Acesso em: 23 mar. 2014.
- BRASIL, Senado Federal. Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Disponível em: <<http://www.planalto.org.br>>. Acesso em: 23 mar. 2014.

BRASIL, Senado Federal. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) – Lei 11.494 de 20 de junho de 2007. Disponível em: <<http://www.planalto.org.br>>. Acesso em: 23 mar. 2014.

BRASIL, Senado Federal. Lei 12.101, de 27 de novembro de 2009. Disponível em: <<http://www.planalto.org.br>>. Acesso em: 23 mar. 2014.

BRASIL. Plano de Metas Compromisso todos pela Educação – Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007. Disponível em: <<http://www.planalto.org.br>>. Acesso em: 23 mar. 2012.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Disponível em: <<http://www.planalto.org.br>>. Acesso em: 23 mar. 2012.

BOURDIEU, P. “A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura”. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.). *Escritos da Educação: Pierre Bourdieu*. Petrópolis - RJ: Vozes, 1998.

CALEFI, A. M. S. Escola de tempo integral: reflexões sobre algumas experiências. 2003. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2003.

CAMBI, F. História da Pedagogia. São Paulo: UNESP, 1999.

CASTRO, Ana Rosa Viveiros; FARIA, Lia Ciomar Macedo. CIEP- O Resgate da Utopia. In: COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (orgs.) Educação Brasileira e(m) Tempo Integral. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2002.

CAVALIERE, A. M. Escolas públicas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. In: CAVALIERE, A. M. e COELHO, L. M. C.. *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

CHAVES, Miriam Waidenfeld. Educação Integral: uma proposta de inovação pedagógica na administração escolar de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro dos anos 30. In: COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (orgs.) Educação Brasileira e(m) Tempo Integral. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2002.

COELHO, L. M. C. *Escola pública de horário integral: um tempo (fundamental) para o ensino fundamental*. In: ABRAMOVICZ, A. e MOLL. J. Para além do fracasso escolar. Campinas: Papyrus, 1997.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Mil Platôs. São Paulo: Ed. 34.1995.

DELLO, F. A escola está morrendo. Manifesto pró-federação da educação libertária. São Paulo: Instituto de Estudos Libertários, IEL: Imaginário, 2007.

DIAS, A. M. I.; TEIXEIRA, F. R. de G. (Org.). Diretrizes curriculares para o ensino fundamental do sistema público municipal de ensino de Fortaleza. Fortaleza: Secretaria Municipal de Educação, 2011

FARIA FILHO, L. M.; VIDAL, D.G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, n. 14, p. 19-34, maio/ago. 2000.

FERREIRA, C. G. O programa Mais Educação na perspectiva da gestão escolar: a dinâmica da tomada de decisão e a gestão participativa. Salvador-BA. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado da Bahia – UNEB, 2012

FLICK, U. (2002). Entrevista episódica. Em M.WBauer & G. Gaskell. (orgs.), Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático (pp. 114-126). Petrópolis: Vozes

FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.  
\_\_\_\_\_. Política e educação. São Paulo: Cortez, 1993  
\_\_\_\_\_. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GALLO, S. *Educação e Interdisciplinaridade; Revista de Educação* nº 1. Campinas: SINPRO, 1994  
\_\_\_\_\_. Pedagogia Libertária: anarquistas, anarquismos e educação. São Paulo: Imaginário: Editora UFAM, 2007.

GARCÁ MORIYÓN, F. (org.). Educação Libertária: Bakunin e outros. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

GATTI, B. Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. Brasília: Líber Livro, 2005.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, C. M. O. Programa Mais Educação: Mais do Mesmo. Universidade Católica de Brasília. Dissertação de Mestrado, Brasília – DF, 2012

GOODSON, I. Currículo: Teoria e História. Petrópolis: Vozes, 1995.

GRAMSCI. Cadernos do Cárcere: Os Intelectuais. O Princípio Educativo. Jornalismo. Vol. 2. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2006.

GUARÁ, Isa Maria F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. Cadernos CENPEC, São Paulo, n.2, p. 15 – 24, 2006.

JAEGER, W. *Paidéia*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

- Jovchelovitch, S & Bauer, M.W. (2002). Entrevista narrativa. Em M.W. Bauer & G. Gaskell (orgs.), Pesquisa qualitativa com texto, imagem, e som. Um manual prático (pp.90-113). Petrópolis: Vozes
- KOBASHIGAWA, A. H.; ATHAYDE, B.A.C.; MATOS, K.F. de OLIVEIRA; CAMELO, M.H.; FALCONI, S. Estação ciência: formação de educadores para o ensino de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental. In: IV Seminário Nacional ABC na Educação Científica. São Paulo, 2008. p. 212-217. Disponível em:. Acesso em: 05 de out. de 2016.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Metodologia do trabalho científico. 4.ed. São Paulo: Atlas, 1992.
- LIBÂNEO, J. C. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2005.
- MATURANA, H; VARELA, F. A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2001.
- MANZINI, E.J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial. Londrina: eduel, 2003
- MAURÍCIO, L.V. Permanência do horário integral nas escolas públicas do Rio de
- MONTEIRO, A. M. Ciep – escola de formação de professores. In. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 35-49, abr. 2009.
- MÖLLMANN, A. D. S. O legado da Bildung. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL. FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, TESE DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO, 2011.
- MORAES, J. D. de. Educação Integral: uma recuperação do conceito. In. COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa (org.). Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em Processo. Petrópolis- RJ DP et alii, 2009.
- MORAES, R. Análise de conteúdo. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.
- MORAES, R. Uma tempestade de luz: A compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. Ciência & Educação, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.
- MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.



NUNES, C. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: Concepção e Realização de uma Experiência de Educação Integral no Brasil. In. Em Aberto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília-DF: V. 1, N. 1, 2009.

OLIVEIRA, D. de A. Gestão Democrática da Educação: Desafios Contemporâneos. 7ª edição. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2007.

PARO, V. H. Educação integral em tempo integral: uma concepção para a modernidade. In Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo / Lígia Martha C. da Costa Coelho (org.) Petrópolis, RJ: DP et alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PEREIRA, E. W.; ROCHA, Maria Lúcia da Franca. Escola Parque de Brasília: uma experiência de educação integral” In: PEREIRA, Eva Wairos et al. Nas asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa (1956-1964). Brasília: Universidade de Brasília, 2011.

PORTILHO, D. B. Releitura da concepção de educação integral dos CIEPs: para além das caricaturas ideológicas. 2006. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

PULLIAS & YOUNG. A arte do magistério Rio de Janeiro. Zahar, 1970.

RIBEIRO, D. O livro dos CIEPs. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

ROUANET, S. As razões do iluminismo. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SANTOMÉ, J. T. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998

STOCK, S. de C. V. Entre a paixão e a rejeição: a trajetória dos CIEPs no Estado de São Paulo – Americana. 2004. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, B. A. R. Interesses, Dilemas e a Implementação do Programa Mais Educação no Município de Maricá. Rio de Janeiro. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, 2013

TEIXEIRA, A. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, C. S. Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertad, 1995.

- VASCONCELOS, R. D. As políticas públicas de educação integral, a escola unitária e a formação onilateral. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012.
- VEIGA, I. P. A. Escola: Espaço do Projeto político-pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 1998
- VESENTINI, J. W. A questão do livro didático no ensino da Geografia. Novos caminhos da Geografia in Caminhos da Geografia. Ana Fani Alessandri Carlos(organizadora). 5.ed., 1ª reimpressão-São Paulo: Contexto, 2007.
- YIN, R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- ZABALA, A. A Prática Educativa: Como ensinar. Porto Alegre: ARTMED, 1998.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2008.