



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**DESAFIOS POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS DA
EDUCAÇÃO INTEGRAL NO DISTRITO FEDERAL
ENTRE 2007 E 2011**

Maria Cristina Hermeto Dolabella

Brasília/DF agosto – 2012

Maria Cristina Hermeto Dolabella

**DESAFIOS POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS DA
EDUCAÇÃO INTEGRAL NO DISTRITO FEDERAL
ENTRE 2007 E 2011**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação.

Área de concentração: Educação e Comunicação.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Sérgio de Andrade Bareicha

Brasília/DF agosto – 2012

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Desafios políticos e pedagógicos da Educação Integral no
Distrito Federal entre 2007 e 2011

**Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília – UnB
Área de concentração: Educação e Comunicação**

Banca Examinadora

Professor Orientador Dr. Paulo Sérgio de Andrade Bareicha – FE/UnB

**Professor Dr. Bernardo Kipins – FE/UnB
Chefe do Departamento TEF
Vice Coordenador do Programa de Pós Graduação FE**

**Professora Dra. Sandra Zita Silva Tiné – SUBEB/SEEDF
Sub-Secretária de Educação Básica**

Suplente: Professora Dra. Maria Carmem Tacca – FE/UnB

Brasília/DF agosto – 2012

[...] as experiências de muitas comunidades escolares nas ações políticas são importantíssimas como forma de renascimento político [...] talvez a política deva ser re-inventada e comunidades escolares poderão ser o novo local dessa re-invenção”.

Maria Rita de Assis Cesar

Agradecimentos

À Raoni, Naiara e Yuri, por existirem...

Ao meu orientador, Paulo Bareicha, e demais professores da pós-graduação da Faculdade de Educação de Brasília, pelas importantes reflexões.

Aos colegas de trabalho

Sandra Zitta, Jeovany, Mércia, Denise, Nelly, Ana Claudia, Cida, Liduína, Johanne, Mirian, Ângela Moreira e Ângela Martins, pelo incentivo e compreensão.

Ao companheiro de muitas caminhadas, Paulo Rogério.

RESUMO

Pelas iniciativas distritais e federais, a educação integral é um valor e uma prática pedagógica desejada para o futuro dos brasileiros. Contudo, a sustentação das diferentes iniciativas no Brasil e no Distrito Federal possui obstáculos de ordem política, pedagógica e estratégica. O objetivo desta pesquisa é investigar os desafios e as possibilidades encontradas no Distrito Federal no programa de educação integral na educação básica. Foram entrevistados 14 Coordenadores do Núcleo de Monitoramento Pedagógico das Diretorias Regionais de Ensino da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). O questionário versou sobre a concepção de educação integral, de gestão e o relato da experiência de implantação da educação integral em 2007 e o seu desenvolvimento até 2011. As respostas foram analisadas conforme o método de Bardin. Os resultados apontam que a concepção de educação integral é caracterizada, principalmente, pela dimensão ampliada do tempo escolar e pela assistência e proteção ao aluno. Na gestão, apesar de se referirem à ampliação do espaço, das oportunidades educativas e da participação de todos os atores, são preponderantes questões ligadas à organização administrativa e à burocracia. Pelos relatos da experiência, a implantação da educação integral no Distrito Federal tem sido particularmente desafiadora nos quesitos constituição de espaço físico adequado e de recursos humanos especializados. Entretanto, depreendemos da análise do questionário, outras limitações como a concepção de educação integral para além da ampliação da jornada escolar, a estruturação organizacional da SEEDF, de modo integrado e participativo, a integração da escola como espaço público, político e pedagógico. Pesquisas futuras poderão investigar formas de integração curricular, a dinâmica e a interação dos diversos setores do governo em prol da educação, além da constituição de novos espaços educativos em torno da escola.

Palavras Chave: educação integral, gestão educacional, educação em tempo integral, participação.

ABSTRACT

Integral education is a value and a practice teaching required for the Brazilian future due to the federal and district initiatives of government. However, in Brazil and the Federal District, to support of the various initiatives have challenges and political, strategic and pedagogical problems. The objective of this research is to investigate the challenges and opportunities found in the Federal District in integral education program in basic education. We interviewed 14 coordinators of the Center for Monitoring Educational Regional Boards of Education of the State Department of Education of the Federal District (SEEDF). The questionnaire dealt with the concept of integral education, management and reporting on the experience of implementing the integral education in 2007 and its development until 2011. The responses were analyzed according to the Bardin method. The results show that the design of integral education is characterized mainly by enlarged dimension of school time and for the assistance and protection to the student. In management, despite the subjects referring to the space expansion, educational opportunities and participation of all, we highlight issues and administrative bureaucracy. Reports from experience, the implementation of integral education in the Federal District has been particularly challenging in the categories constitution of adequate physical space and human resources specialist. However, inferred from the analysis of the questionnaire as overcoming other limitations of the education concept as integral exclusively expanding the school day, the SEEDF organizational structure integrated and participatory, integrating the curriculum of the school as a public political and pedagogical spaces. Future research could investigate ways to integrate curriculum, dynamics and interplay of the various sectors of the government for education, and the creation of new educational spaces around the school.

Keywords: integral education, education management, education full-time participation.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

AICE – Associação Internacional das Cidades Educadoras
CAIC – Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CASEB – Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília
CECR – Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CEDF – Conselho de Educação do Distrito Federal
CEINT – Coordenação de Educação Integral
CIAC – Centro Integrado de Atendimento à Criança e ao Adolescente
CID – Centros de Inclusão Digital
CIEP – Centro Integrado de Educação Popular
CRE - Coordenações Regionais de Ensino
DEM – Partido dos Democratas
DEIDHUC - Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania
DRE – Diretoria Regional de Ensino
EAPE – Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EF – Ensino Fundamental
EM – Ensino Médio
EI – Educação Integral
FAP – Fundo de Apoio à Pesquisa
FUNDEB - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GDF – Governo do Distrito Federal
GREB - Gerências Regionais de Ensino
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
IE – Instituição Educacional
IES – Instituições de Ensino Superior
LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LODF – Lei Orgânica do Distrito Federal

MEC – Ministério de Educação
NAE – Núcleo de Alimentação Escolar
NDEIC – Núcleo de Desporto Escolar e Integração Comunitária
NMP – Núcleo de Monitoramento Pedagógico
NMPS – Núcleo de Material, Patrimônio e Serviço
NPC – Núcleo Planejamento e Controle
NRH – Núcleo de Recursos Humanos
NUFIN – Núcleo Financeiro
NOVACAP - Companhia Urbanizadora da Nova Capital
PDAF – Programa de Descentralização Administrativa e Financeira
PEE – Programa Especial de Educação
PME – Programa Mais Educação
PNAD – Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio
PNE – Plano Nacional de Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
ONG – Organização não Governamental
PEI – Programa Escola Integrada
PRONAICA – Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SEEI – Secretaria Extraordinária de Educação Integral
SEICDH - Subsecretaria para a Educação Integral Cidadania e Direitos Humanos
SESC – Serviço Social do Comércio
SENAI – Serviço Nacional da Indústria
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SESI – Serviço Social da Indústria
SGE – Sistema de Gerenciamento Escolar
SIMAV – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SIMEC – Sistema Integrado de Monitoramento, Extensão e Controle
SIMED – Secretaria Municipal de Educação
UC – Unidade de Contexto
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UnB – Universidade de Brasília

UNESCO – União das Nações para a Organização Educacional, Científica e Cultural (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)

UR – Unidade de Registro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
Objetivo Geral	
Objetivo Específico	04
CAPÍTULO 1 - REFERENCIAL TEÓRICO	05
1.1 Pressupostos Legais	06
1.2 O conceito de educação integral	09
1.3 O conceito de gestão na educação	12
1.4 Os gregos antigos e o fundamento político da educação	15
1.5 Pressupostos teóricos e históricos da pedagogia moderna	19
1.6 Histórico da educação no Brasil	26
1.7 A Escola Nova: uma proposta de educação integral no Brasil	27
1.8 Teoria pedagógica de Paulo Freire: uma visão integral de educação	33
1.9. As experiências de educação integral da década de 1980 e 1990	37
1.10. OS CIEP	39
1.11 CIAC e CAIC	46
1.12. A escola cidadã, cidade educadora e educação integral.	49
1.13. Programa Escola Integrada – BH	53
1.14. A educação integral fomentada pelo Programa Mais Educação, do MEC	57
1.15. A experiência de educação integral no Distrito Federal	61
1.16. A organização da Educação Integral em Brasília	76
CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA	79
2.1 Problematização	79
2.2 Sujeitos da pesquisa	79
2.3 Instrumento de pesquisa e coleta de dados	80

2.4 Análise de dados	81
CAPÍTULO 3 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	83
3.1 A concepção de educação integral: aspecto político	91
3.2 A concepção de educação integral: o aspecto pedagógico	95
3.3 A concepção de gestão da educação integral: aspectos políticos	105
3.4. Principais ações de gestão política da escola	109
3.5. A concepção de gestão da educação integral: aspectos pedagógicos	113
3.6. Principais ações de gestão pedagógica da escola	115
3.7. A Estrutura Organizacional da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e a Gestão da Educação Integral	118
3.8. Implantação da educação integral no Distrito Federal	126
CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS	138
APÊNDICE	143
APÊNDICE 1 - Pesquisa sobre a Educação Integral nas Regionais de Ensino do Distrito Federal	
APÊNDICE 2 - Distribuição absoluta das Unidades de Registro (UR), por contexto, conforme respostas à pergunta nº 3	
APÊNDICE 3 - Distribuição absoluta das Unidades de Registro (UR), por contexto, conforme respostas à pergunta nº 4.1	
APÊNDICE 4 - Distribuição absoluta das Unidades de Registro (UR), por contexto, conforme respostas à pergunta nº 5.1	
APÊNDICE 5 - Termo de consentimento e livre esclarecimento para o uso de dados	
APÊNDICE 6 - Solicitação	

LISTA DE FIGURAS

01 – Percentual de frequência de oferta semanal por escola.	74
02 – Categorias de Análise política e pedagógica dos focos da experiência, da gestão e da concepção de educação integral.	88
03 – Quadro comparativo das UR, indicando os registros mais frequentes do conceito de educação integral.	92
04 – Quadro de Unidades de Registro, com os registros mais frequentes, indicando a concepção de gestão da educação integral.	105
05 – Quadro comparativo do número de registros das Unidades de Contexto.	106
06 – Quadro das UR com maior número de ocorrências, indicando as principais ações de gestão da escola, na perspectiva dos Coordenadores do NMP-DRE.	111
07 – Número absoluto e percentual de DRE que possuem PPP.	122
08 – Registros de maior frequência sobre a inserção da educação integral nos PPP das DRE.	123
09 – Número de Coordenações do NMP-DRE que integram com a Coordenação da Educação Integral.	124
10 – Número de NMP/DRE que possuem um Plano de Ação para a educação integral.	126
11 – Registros dos NMP-DRE, indicando as ações mais frequentes da educação integral, em 2011.	127

(para adolescentes e adultos) e para recreio livre, a funcionarem nas interquodras” (MEC, 1960, p.281, apud WAISROS, 2011, p. 15).

Portanto, tive a oportunidade de cursar desde o Jardim de Infância à Escola Classe 114 Sul, onde residia. Fiz o ginásio no Ginásio de Plano Piloto (CASEB) por ter herdado a sigla da Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília e o ensino médio no Elefante Branco, relativamente próximos à minha residência, e me graduei na Universidade de Brasília – UnB – em Artes e Pedagogia, de forma que participei dos três níveis de ensino públicos que compunham o Plano Educacional de Ensino de Brasília. Não fora a sua descaracterização com as mudanças ideológicas, políticas e econômicas ocorridas no Brasil, eu teria vivenciado plenamente a proposta de educação integral e integrada idealizada por Anísio Teixeira para a nova Capital.

Posteriormente, assumi a carreira de professora de Artes na antiga Fundação Educacional, hoje Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, e, dentre algumas andanças em escolas e Diretorias Regionais de Ensino (DRE) acabei por lecionar por longo período na Escola Parque 314 Sul, onde minha filha também estudou e fez quase o mesmo traçado meu pelas escolas públicas de Brasília.

Atualmente, após 25 anos de magistério na SEEDF, investigo e reflito sobre projetos e experiências de uma história da qual fiz parte: como estudante, como professora, como mãe e como coordenadora da educação integral, cargo que ocupo atualmente na SEEDF.

Pesquisar a história da Educação Integral no Brasil e sua implantação em Brasília é um tema que mexe com as minhas emoções, esperanças e inquietações profissionais. Motiva-me a contribuir para uma educação emancipadora, atraente e instigante, para a construção de uma escola honesta, democrática e transformadora.

Com este intuito, iniciei o presente trabalho de investigação, o qual foi, em princípio, motivado pelo interesse em preencher a lacuna de dados encontrada sobre o Distrito Federal, na pesquisa “Educação Integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira” (BRASIL, 2009a). Trata-se de uma pesquisa nacional desenvolvida por um

grupo de universidades públicas federais, incluindo a Universidade de Brasília, a partir de solicitação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, do Ministério da Educação (SECAD/MEC) por meio de sua Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania (DEIDHUC). O objetivo da pesquisa nacional foi mapear as experiências de jornada ampliada no Brasil para subsidiar a construção de uma política de educação integral para o país. A UnB participou na investigação dos Estados e Municípios de Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Goiás e Distrito Federal. Entretanto, o Distrito Federal foi o único Município/Estado não respondente. Outras fontes de dados, como Rodrigues (2012), Nunes (2011) e Leão (2011) oferecem descrições sobre a realidade da educação integral no Distrito Federal que estimulam a curiosidade científica.

Uma das motivações da mencionada pesquisa (BRASIL, 2009 a) foi a necessidade de se conhecer as experiências nacionais de educação integral, dado o fato do lançamento do Programa Mais Educação, em maio de 2007, pelo MEC (BRASIL, 2007), cujo objetivo era fomentar a implantação da educação integral na educação básica brasileira, especialmente no ensino fundamental. O Programa passou a descentralizar recursos diretamente às escolas, oferecendo assessoria técnica para que estas ampliassem seu currículo com atividades socioeducativas a partir da ampliação do tempo da jornada e dos espaços da escola.

A pesquisa nacional, iniciada em dezembro de 2007, possibilitou obter um mapeamento das experiências de “educação integral, integrada e (em) tempo integral” em curso no país, o tempo em vigor das experiências, as diferentes concepções e práticas, tornando mais visível a dimensão dos desafios para sua implantação em todo o Brasil.

No mesmo momento histórico, o Governo do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2007) iniciou sua proposta de Educação Integral nas 14 DRE, de forma intensa e desordenada, a partir do início do ano letivo de 2008. A meta do GDF era instituir uma política de educação integral em todas as 649 escolas do Distrito Federal até o aniversário de Brasília, em 21 de abril de 2008, ou seja, em menos de três meses, estender a política de educação integral às quase 600 escolas.

Ao que parece, pelas iniciativas distritais e federais, a educação integral é um valor e uma prática pedagógica desejada para o futuro dos brasilienses e dos brasileiros; contudo, a sustentação das diferentes iniciativas no Brasil, de um modo geral, e no Distrito Federal, de um modo específico, possuem desafios e problemas de ordem política, pedagógica e estratégica. Nesse sentido, temos como questão organizadora da pesquisa o seguinte: quais os aspectos pedagógicos e políticos encontrados na instituição do programa de educação integral, na educação básica do Distrito Federal?

A partir desta problematização, a dissertação foi desenvolvida. Afinal, tenho esperanças de que seja concretizada a proposta de educação tão almejada por Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e por tantos outros.

Objetivo Geral

- Investigar os aspectos pedagógicos e políticos da proposta de educação integral vivenciada por gestores públicos de educação no DF.

Objetivos Específicos

- 1) Investigar as dimensões do conceito de educação integral na opinião dos gestores (NMP-DRE).
- 2) Investigar as dimensões do conceito de gestão da educação integral na opinião dos gestores (NMP-DRE).
- 3) Traçar um panorama histórico, entre 2007 e 2011, considerando a implantação do programa de educação integral no DF.

CAPÍTULO 1

REFERENCIAL TEÓRICO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar as limitações e o alcance das experiências de implantação e implementação da Educação Integral no DF, a partir de suas concepções e das concepções de gestão vivenciadas por gestores públicos de educação das Diretorias Regionais de Ensino da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Mas, para que possamos compreender a educação que temos e alcançar maior clareza concernente à educação que queremos, considerei significativo, como referencial teórico, iniciar tecendo algumas considerações a respeito da educação no contexto social e político dos Gregos Antigos, do qual nossa sociedade é herdeira e da qual angariamos nossa ideia do que seja uma educação plena.

Esta referência aos gregos é mais atual do que possa parecer, em princípio. Segundo Gauthier;Tardif (2010, p. 18):

Somos tecidos, sem perceber, com os fios da história ocidental proveniente de Atenas, de Roma e Jerusalém. Assim, para bem compreender o “presente pedagógico”, as questões que engloba, o sentido e o alcance das práticas atuais em educação, é preciso possuir uma certa cultura em pedagogia.

Também se justifica porque nossa sociedade, com todos os contratemplos, continua imbuída dos ideais humanistas, dos princípios e valores democráticos cujo berço é a Grécia Antiga, que apesar de distante no campo teórico, nas leis e na prática, ainda tem, na tríade renascentista “liberdade, fraternidade e igualdade”, as molas mestras de suas instituições e de seu ordenamento jurídico.

Posteriormente, discorro sobre a origem da organização escolar, como a conhecemos hoje. Temos um modelo herdado do sistema educacional

européu, do início do século XIX, ultrapassado para suprir as necessidades da nossa realidade, na medida em que vem demonstrando ser insuficiente para motivar e formar nossos alunos, como também tem se mostrado ineficiente para transformar nossa sociedade em uma sociedade mais justa e sustentável.

Considero necessário esse percurso histórico e teórico para a pesquisa em questão pela necessidade de deixar claro o contexto social e econômico no qual se inserem as tendências educacionais liberais e progressistas, sendo as primeiras ainda hegemônicas. Precisamos, igualmente, ter uma visão crítica dos motivos de o Brasil ainda estar buscando superar o desafio de conquistar uma educação pública com bons indicadores de qualidade, apesar de tantas tentativas consistentes, inovadoras e revolucionárias de grandes pensadores, educadores e políticos como foi o caso de Anísio Teixeira, Paulo Freire, Darcy Ribeiro, Leonel Brizola, entre outros.

É necessário refletir sobre as bases nas quais queremos construir nossa sociedade e qual sujeito pretendemos formar para que as novas gerações possam alcançar os objetivos por nós almejados. Essa tarefa torna-se, especialmente, importante quando a União se propôs a instituir um programa de indução da Educação Integral no Brasil e quando diversos Estados Federativos acompanham a ideia, como é o caso do Distrito Federal. Ainda consideramos importante entender porque o Programa Mais Educação, segundo Jaqueline Moll (2012), coloca como necessário redimensionar a organização seriada e rígida dos tempos na vida da escola e fazer novas articulações entre os saberes escolares, seus agentes (professores e estudantes) e suas possíveis fontes. É uma proposta ousada porque visa não somente a ampliação do tempo escolar, mas a transformação da rotina da escola, dos espaços educativos, do currículo, dos sujeitos e das lógicas que presidem os processos escolares.

1.1 Pressupostos Legais

O Brasil garante, por intermédio de vários instrumentos legais, a educação pública de qualidade para todos, mas é pela nossa soberana Constituição Federal de 1988 que se explicita, no Artigo 205, a educação almejada:

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

Interpretando o preceito constitucional acima, a educação que visa ao pleno desenvolvimento da pessoa humana e seu preparo para o exercício da cidadania é uma educação forjada a partir de uma visão humanista, a qual concebe os indivíduos como seres únicos, apontando para uma formação no sentido amplo do termo e não no sentido inverso, para uma formação que reduza seu potencial na intenção de apenas preparar para determinados papéis sociais.

A intenção do legislador é, portanto, oferecer a todos os brasileiros uma formação tal que os integre coletivamente na missão de construir a cidadania; pretende, em outros termos, abrir os horizontes dos educando ofertando, inicialmente, uma formação ampla e generalista para, posteriormente, qualificar para o trabalho.

Assim sendo, o preparo para o exercício da cidadania é prerrogativa que deve ser priorizada na educação, entendendo cidadania no sentido da compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade e da plena participação nas instituições sociais.

Os termos do Art. 227 da CF de 1988 preconizam que a família, a comunidade, a sociedade e o poder público devem assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, ao esporte, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Nestes termos, a educação está associada a outros direitos, indicando que é um processo complexo e de muitos aspectos, que não se restringindo à escola, mas

ocorrendo em diversos locais e de diversas formas, continuamente, durante toda a vida do ser humano.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu Art. 34, § 1º e § 2º, determina que “a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola”. Podemos dizer, a partir desta determinação, que a educação em tempo integral já deveria ser uma realidade consolidada em nosso país, posto que desde 1996 a LDB já propunha a ampliação do tempo escolar, embora sem indicar os parâmetros de horas por dia.

De acordo com o Art. 1º da LDB,

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência comunitária, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Este artigo reitera a visão holística de educação, na qual as partes integram o todo em uma unidade orgânica, também propugnada pela CF de 1988, e reforça algumas concepções vigentes de educação integral quando propõe a integração da escola com diversos movimentos sociais e culturais.

Outro ordenamento jurídico que afirma a função protetora da escola é o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Neste documento, garante-se às crianças e aos adolescentes a proteção integral e todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, assegurando-lhes oportunidades a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade. O ECA responsabiliza a família, a comunidade e a sociedade em geral para garantir estes direitos, estabelecendo um elo entre essas instituições no sentido de propiciar as condições para uma educação plena.

Como forma de transformar a Educação Integral em política de estado e propiciar as condições materiais para que ela aconteça, a Emenda Constitucional nº 53/2006 instituiu o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB,

Lei nº 11.494/07, de 20 de junho de 2007, prevendo uma diferenciação de repasse de recursos para escolas ou sistemas que trabalhem com a ampliação da jornada escolar. Para sua regulamentação, foi estabelecido o Decreto Presidencial nº 6253/2007, que definiu o que é ampliação de jornada para fins de implantação da legislação em questão, qual seja: “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” (BRASIL, 2009, p. 23).

Vale lembrar: o Decreto nº 7083, de janeiro de 2010, dispõe sobre o Programa Mais Educação; as Portarias Interministeriais nº 17 e 19, de 2007, foram firmadas entre os Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social, dos Esportes, da Ciência e Tecnologia, da Cultura e do Meio Ambiente com o objetivo de compartilharem da responsabilidade no fomento à Educação Integral e em tempo integral por meio do apoio a atividades socioeducativas distribuídas em macrocampos. Estas portarias consideram a diversidade cultural e educacional brasileira ao estabelecerem um diálogo entre saberes e a articulação com os PPP das escolas.

Finalmente, podemos citar o Plano Nacional de Educação da vigência 2001-2011, que estabeleceu como objetivo ampliar progressivamente a jornada escolar, ou seja, expandir a escola de tempo integral no Brasil, prevendo a necessidade de professores e funcionários em número suficiente e qualificados para isso, indicando a necessidade de as escolas de tempo integral provirem, preferencialmente, as crianças das famílias de menor renda com, no mínimo, duas refeições diárias, com apoio às tarefas escolares, à prática de esportes, contando com atividades socioeducativas.

1.2 O conceito de educação integral

Historicamente, o conceito de Educação Integral é ambivalente, trazendo múltiplas interpretações consequentes do antagonismo de visões de educação

que se estabeleceram nas escolas brasileiras. As teorias modernas da educação apresentam-se em várias versões, variando das abordagens tradicionais às mais avançadas. Segundo Libâneo (2010,p. 24, 25), podemos citar duas grandes tendências pedagógicas brasileiras: as liberais (tradicional, renovada e tecnicista) e as progressistas (libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos).

A tendência liberal sustenta que o aluno deve ser preparado para desempenhar papéis sociais de acordo com suas aptidões, adaptando-se à sociedade capitalista e adotando uma cultura individualista. Desta tendência, surge a concepção tradicional de educação, primeira a ser instituída e hegemônica no Brasil, tendo como finalidade transmitir conhecimentos disciplinares para a formação do aluno e sua posterior inserção social. Nesta tendência, o professor é figura central e o aluno é um receptor passivo dos conhecimentos considerados como verdades absolutas. Como característica que permeia as tendências liberais está o não compromisso com as transformações sociais, de forma que o termo educação integral, ou em tempo integral, neste contexto, é apenas a ampliação do tempo escolar ou currículo, sendo mantida a mesma organização político-pedagógica. Nestas concepções, quando o foco é assistencialista, a educação integral se resume em suprir as necessidades básicas de alimentação, higiene e saúde do aluno, sem, contudo, preparar o sujeito para sua autonomia e consciência crítico-social.

Já nas tendências pedagógicas progressistas, parte-se de uma análise crítica do sistema capitalista; defende-se a autogestão pedagógica e o anti-autoritarismo. São participativas e emancipatórias; mesmo que com intenção de proteção social, objetiva-se a formação completa do aluno, visando não só a sua inserção social, como também a sua ação transformadora na sociedade, ou seja, entende-se a educação como prática política e cultural, vinculando-a à natureza, a valores morais e espirituais e à vida cotidiana dos alunos. O termo educação integral, no contexto progressista, refere-se, segundo Gadotti (2009, p. 97-98), “a uma educação com qualidade sociocultural. A integração da cultura, da saúde, do transporte, da assistência social etc.”, acenando para o desabrochar de todas as potencialidades humanas: corporal, motora, mental, social, política, afetiva, individual, estética, ética, cultural, política, entre outras.

Segundo, o mesmo autor (2009, p. 21): “o ser humano é um ser de múltiplas dimensões que se desenvolvem ao longo de toda a vida”.

Apesar das diversas interpretações do que venha a ser o termo, nossa história realça a adoção de um conceito amplo de educação, ou seja, aquele que ultrapassa os limites da simples instrução escolar, indo ao encontro de uma integração maior da escola com a comunidade, da ampliação do currículo e da introdução de múltiplos agentes e contextos no processo educativo. Podemos citar, como marco desta concepção, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932), o qual já expunha a necessidade de uma educação intersetorial, ou seja, de uma escola aberta ao maior número de direções e pontos de apoio, em concurso com todas as outras instituições sociais, com o objetivo de transformar-se em um centro poderoso de criação, atração e irradiação de todas as forças e atividades educativas (MOLL, 2012, p.139).

Nossas intermitentes experiências trilham por diversos caminhos, do mais tradicional ao assistencialista, do tecnicista ao emancipatório; entretanto, as mais significativas vivências foram as que primaram por uma educação como prática política e cultural, tendo a escola como a centralizadora desse processo. Desde o primeiro Plano de Educação Brasileiro (1962), assistimos a reiteradas tentativas de implantação de um conceito mais amplo de educação, como veremos adiante, com as experiências de Anísio Teixeira, em Salvador e em Brasília, os CIEP de Darcy Ribeiro, os CIAC, os CAIC, entre outras.

Adotando uma concepção atual de Educação Integral, Cavaliere; Gabriel (2012) reafirma o conceito emancipatório do termo, aludindo à Paidéia Grega:

Uma das utilizações do conceito se faz conforme a ideia grega de Paidéia, que significa a formação geral do homem, envolvendo o conjunto completo de sua tradição e propiciando o pleno desenvolvimento no indivíduo da cultura a que ele pertence. (JAEGER, 2010, apud CAVALIERE; GABRIEL, apud MOLL, 2012 p. 280).

Este conceito, enraizado na cultura helênica, é o tema que trataremos a seguir, porque o consideramos significativo para a busca dos limites e possibilidades de atuação da escola no mundo contemporâneo. Dentro desta perspectiva, discorreremos pelo pensamento de Hanna Arendt, a qual associa

a experiência da Grécia antiga às questões pedagógicas da sociedade contemporânea e mostraremos, ao final, os pontos de intersecção do pensamento de Paulo Freire com a cultura clássica antiga.

1.3 O conceito de gestão na educação

A gestão na educação refere-se tanto à gestão do sistema educacional como à gestão da escola; ambas são constituídas por uma estrutura educacional que se organiza em instâncias de comando e em funções que, articuladas, determinam a educação que se pretende oferecer aos estudantes. A qualidade do ensino depende da gestão, a qual proporciona à unidade da organização, o direcionamento, a consistência, a coerência e o ímpeto da ação educacional.

A gestão pode ser dividida em duas grandes vertentes: a tradicional – herdeira do modelo fragmentado de disciplinas, centralizadora, hierárquica, autoritária, distante da vida cotidiana e que valoriza, como estratégia de gestão, o monitoramento de resultados objetivos; e a renovada ou emancipadora – que pressupõe uma gestão com atuação participativa de toda comunidade escolar no estabelecimento de objetivos, na solução de problemas, na tomada de decisões. Heloísa Luck (2012, p. 22), em seu texto “A dimensão participativa da gestão escolar”, afirma:

Esta modalidade de gestão se assenta no entendimento de que o alcance dos objetivos educacionais, em seu sentido amplo, depende da canalização e emprego adequado da energia dinâmica das relações interpessoais que ocorrem no contexto da organização escolar, em torno de objetivos educacionais, entendidos e assumidos por seus membros, com empenho coletivo em torno da sua realização.

As expressões “gestão participativa” ou “politico-participativa”, utilizadas no decorrer da pesquisa, transmitem um sentido pleonástico necessário para reforçar o aspecto que consideramos central para a gestão e para o sentido de política por nós adotado. Por conseguinte, consideramos a participação como o elemento fundamental na democratização da gestão da educação, definida na

Constituição (Art. 206) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (9.394/96).

A “gestão participativa”, portanto, pode ser entendida como mobilização dos processos sociais para promoção de mudanças, ou seja, é o envolvimento de todos na análise de situações, na tomada de decisões, na construção de estratégias, a partir de objetivos organizacionais entendidos e abraçados por todos. Mas é necessário compreender melhor os processos participativos da gestão do sistema ou da escola:

A participação assim, não é um fim e sim um meio, em vista do que não é importante por si mesma, isto é, a participação pela participação, mas, sim, pelos resultados que propicia e pelo desenvolvimento da rede de relações em vários âmbitos, que reforça o trabalho educacional e promove a vivência democrática. Participação implica não desenterrar conflitos e desestabilizar poderes individuais estabelecidos. Implica, sim, criar uma cultura de troca, reciprocidade e compartilhamento de responsabilidades (LÜCK, 2010 p. 83).

De forma que existem concepções de organização e gestão escolar. Em um extremo, a Técnico-Científica, com prescrição detalhada de funções e tarefas, acentuando a divisão técnica do trabalho, de modo que, ao se dar poder a um, tira-se de outro, centralizando as ações. Nesta, há a cristalização de feudos no poder, legitimados não pela competência, mas por interesses pessoais ou partidários, com uma visão de escola ou do sistema, burocrática e não educacional, supervalorizando a racionalização do trabalho e diminuindo o grau de autonomia e de envolvimento profissional. E a outra visão que entende a organização como uma dinâmica de relações orientadas para um trabalho social educacional, no qual o poder é visto como uma energia organizacional em que todos os membros devem contribuir e todos podem compartilhar, e em que o empoderamento é de todos. Valoriza os elementos internos do processo organizacional – o planejamento, a organização, a direção e a avaliação, dependendo de capacidades e responsabilidades individuais e de uma ação coordenada e controlada. Nesta óptica, a descentralização das ações pela participação coletiva na análise de problemas e na tomada de decisões é uma estratégia complexa, mas fundamental para qualificar.

Neste sentido, pelos princípios da gestão democrática, ampliam-se as responsabilidades assumidas pelos diversos sujeitos escolares, professores, gestores, assistentes, auxiliares, pais, alunos e comunidade local, que são chamados para a realização de uma proposta de trabalho coletiva. Como o objeto do trabalho é o desenvolvimento do próprio ser humano, trata-se de uma atividade de indivíduos que pensam sobre o assunto e refletem continuamente sobre a filosofia, a missão da escola e a concepção de educação adotada, ou seja, constroem coletivamente conhecimentos, experiências e a cultura própria da escola ou do sistema.

Para a produtividade e incremento da qualidade dessa ação, e devido à complexidade do processo educativo, é necessário que haja atividades formativas continuadas entre os participantes de modo a promover na escola, ou no sistema educacional, uma cultura de pensadores, na qual a reflexão crítica e a assimilação de ideias sejam associadas à ação, qualificando a participação.

Existe uma dimensão pedagógica e técnica necessária na participação, na qual os elementos específicos da educação são compartilhados. Comumente, associa-se à concepção tradicional-tecnicista de educação as metas de produtividade, o controle de resultados, o monitoramento e avaliação e às concepções emancipatórias, processos sociais e políticos de participação. Entretanto, não podemos desconsiderar que uma formação plena necessita, para sua expressão, de conhecimentos, habilidades e ações competentes:

É a ação que transforma a realidade e não a contemplação. As ideias não têm valor por si próprias, mas por sua capacidade de impulsionar a ação para promover resultados desejados. E estas devem ser monitoradas e avaliadas, a fim de que se possa evidenciar ao público os seus resultados e se ter parâmetros para o prosseguimento das ações. (LUCK, Em Aberto, 2000).

Segundo Heloísa Luck, o enfoque sobre a melhoria do ensino, a qualidade e o controle dos resultados pelo monitoramento e avaliação por si só não determina uma abordagem conceitual tradicional. A autora defende um ponto de vista de complementaridade e não de oposição entre a implementação de processos sociais e políticos na educação e o controle dos

resultados através de monitoramentos. O fato de se classificar as ações da educação em tradicionais e emancipatórias não determina a exclusividade de certas ações que são comuns a ambas concepções filosóficas de gestão. Neste sentido, consideramos que a dimensão técnica é fundamental para o alcance de resultados e maior eficiência (como redução dos índices de reprovação e evasão) e que essas duas vias podem se relacionar, ou seja, a qualificação dos educadores pode ser convergente com a democratização da gestão, de modo que a ação profissional dos trabalhadores em educação estimule participantes não profissionais a manifestar-se, a influir no trabalho educativo e a contribuir, requerendo mais qualificação profissional.

1.4 Os gregos antigos e o fundamento político da educação

As bases da civilização ocidental e o germe da ideia de uma educação plena, tal qual a compreendemos hoje, tem suas origens no pensamento e na vivência da pólis grega. Os gregos antigos idealizaram uma formação nos moldes de uma visão ampla de educação, fundamentada em princípios não meramente formais ou intelectuais, mas considerando a possibilidade de aperfeiçoamento integral do ser humano - corpo e espírito. A ideia inédita da integralidade humana perpassa em querer desenvolver não um tipo de ser humano em particular, mas um ser humano holístico:

Ao contrário desses outros grandes povos da Antiguidade, os gregos não querem formar soldados, sacerdotes, escribas, letrados, crentes ou outro tipo de homem especializado. Querem, antes, formar o ser humano completo, corpo e espírito, desenvolver nele o sentido crítico e o sentido estético, a razão e a emoção, a capacidade de pensar e também a de experimentar sentimentos superiores. O ideal educativo grego é dominado pelas ideias de harmonia, equilíbrio e domínio de si, que constituem virtudes cuja realização passa obrigatoriamente pelo conhecimento dos nossos próprios limites (TARDIF, apud GAUTHIER; TARDIF, 2010, p.41).

Foi no contexto sociocultural grego que emergiu, então, a ideia de formação humana no seu sentido mais pleno, posto que o ser humano

passasse a ser visto como dotado de diversas dimensões (LIBÂNIO, p.20): corpo, mente e espírito, com sentido crítico e estético, razão e emoção e ainda com a capacidade de contínuo aperfeiçoamento:

O humanismo repousa sobre o princípio de que o ser humano não é uma coisa, um objeto, um ser determinado uma vez por todas, um animal adestrado e condicionado para todo o sempre pela sua genética ou pelo seu meio; pelo contrário, ele considera o ser humano como um 'ser aberto', um ser cuja natureza não é definida antecipadamente e de uma vez por todas, um ser capaz de modificar-se, transformar-se, melhorar-se (TARDIF, apud GAUTHIER; TARDIF, 2010, p.40).

Nesta perspectiva aberta e multidimensional do ser humano, era importante para os gregos antigos formar o cidadão com os valores mais altos de verdade, racionalidade, beleza e igualdade, para que, por meio de uma formação mais completa e humanista, fosse alcançada uma sociedade também mais plena, justa e criativa. Portanto, a concepção de educação jamais se distanciou da experiência política, cujo atributo era capacitar pessoas para construir uma vida em comum, em uma organização democraticamente instituída.

Mas o termo "política", no seu sentido mais alto, se expressa na experiência da democracia grega e corresponde a esse encontro igualitário entre os homens; Arendt (2007, p. 226-267) afirma:

A política baseia-se na pluralidade dos homens, na liberdade e na espontaneidade – manifestadas por meio da sua capacidade de agir, de tomar iniciativas e de impor um novo começo – são os pressupostos para o surgimento e a consolidação do espaço público.

E ainda define a pluralidade como uma condição humana determinante para o desenvolvimento racional humano. Como expressa abaixo:

Por serem iguais os homens são capazes de se compreenderem, de compreenderem seus ancestrais, de planejarem o futuro e de preverem as necessidades das futuras gerações. E por serem diferentes necessitam do discurso e da ação para fazerem-se entender (ARENDR, 2007, p. 264).

A valorização da racionalidade, do diálogo e do potencial multidimensional humano conduziu ao desenvolvimento de um novo modelo de cultura. Uma cultura que experimenta o relativismo e o pluralismo de ideias: “Onde o homem se situa no centro do discurso, da cultura, para fazer dele o próprio motor do conhecimento” (TARDIF, 2010, p.40).

Ou seja, o diálogo é um processo de construção social do homem e manifestação de sua criatividade coletiva. Os gregos estabeleceram este espaço de livre manifestação de ideias por meio do diálogo e do confronto dialético dos pontos de vista e, por isso, desenvolveram a faculdade de decisão pública dos destinos daquela coletividade, trazendo para a humanidade um novo conceito de liberdade. A liberdade como a razão de ser da política, a liberdade de se expressar pessoalmente e de determinar coletivamente, pelo uso da razão, os rumos de uma sociedade. Segundo Tardif (apud GAUTHIER; TARDIFF, 2010, p. 37):

Pela primeira vez, os homens podem decidir juntos o seu futuro; discutem entre si, sem senhores, e orientam-se utilizando uma linguagem coerente, argumentativa, compreensível para os outros e suscetível de ser contestada publicamente.

A política, então, é uma construção humana de um mundo comum e de um novo espaço, onde todos podem ser vistos e ouvidos na sua singularidade, onde a palavra é compartilhada e onde pensar trata-se de uma prática coletiva que se estabelece entre os homens.

A partir de reflexões sobre a experiência Grega, Arent (2007) afirma que o problema educacional da atualidade é um problema político e não simplesmente um problema pedagógico; diz respeito, por conseguinte, à própria natureza da política contemporânea, mais especificamente à perda do espaço público.

Nesse sentido, entendemos que a instituição escolar, na modernidade, ao ter a função precípua de preparar crianças e jovens para o espaço público, exemplifica-se como espaço democrático, de diálogo e de aparecimento pessoal, preparando os alunos em acordo com uma visão ampla e não

especializada, para construir agentes de transformação social, a começar pela sua escola e comunidade:

A educação deveria ser o lugar da preparação de crianças e jovens para o espaço público, o lugar por excelência da formação do cidadão. A escola, encontrando-se entre o espaço íntimo da família e o mundo público do exercício da cidadania, deveria realizar um papel fundamental de transição entre ambos os mundos (CESAR, s/d, p. 37).

Podemos concluir que a educação preconizada pelos gregos antigos é integral porque considera todas as dimensões humanas, entre elas, a dimensão política, ou seja, da cidadania. Neste sentido, valorizar a diversidade de opiniões, a pluralidade humana e cultural, sustenta o respeito aos direitos humanos, a ética, a estética e a sustentabilidade da vida.

Contemporaneamente, o educador Paulo Freire expressa de forma semelhante o mesmo pensamento quando afirma que o ser humano é um ser inacabado e que por isso está em um infinito processo de ser mais, atrelando a educação à experiência política. E considera todo e qualquer processo pedagógico ou ato educativo como uma ação política, posto que a educação jamais possa ser neutra politicamente.

Mais uma vez, podemos perceber o paralelismo do pensamento de Freire com o pensamento grego antigo. Segundo Zitkoski (2006, p. 73):

A dialética dialógica de Freire implica conceber a essencial abertura da vida humana para o mundo, por meio da qual a história e, principalmente, o futuro do homem, continuam a reservar surpresas e novidades por meio de novas construções de formas ou modelos de vida.

Enfim, torna-se imprescindível para a formação integral do ser humano a reconstrução dos espaços públicos perdidos – e a escola está entre eles – como espaços de diálogo e de expressão plena do indivíduo com a coletividade. Espaços que propiciem, às novas gerações, a liberdade de expressarem-se como indivíduos, a oportunidade de introduzirem algo de novo no mundo e de fazerem a própria experiência de democracia.

1.5 Pressupostos teóricos e históricos da pedagogia moderna

Para termos um entendimento mais aprofundado das propostas de Educação Integral que estão presentes no nosso país, faz-se necessário formar um conceito histórico a respeito das experiências pedagógicas que se estabeleceram antes mesmo da implantação do primeiro Plano Educacional Brasileiro (1962).

Acreditamos também que oportunizar uma visão sócio-histórica da pedagogia moderna auxiliará no enfrentamento dos desafios educacionais mundialmente presentes, a exemplo da necessidade crescente de aperfeiçoamento da democracia, de inclusão social e sustentabilidade humana. Em consequência desta demanda, a implementação de novas políticas educacionais que busquem superar visões dogmáticas, propiciar a socialização do conhecimento e evitar sua distribuição hierárquica, tem-se tornado imprescindível. Tarefa esta que a Educação Integral, acima explicitada, tem tomado como desafio.

A análise a seguir intenciona propiciar uma compreensão do contexto no qual se inserem as teorias modernas de educação e as tendências pedagógicas liberais e progressistas e as abordagens tradicionais, herdeiras do modelo fragmentado de disciplinas escolares e de distanciamento do processo educativo da vida cotidiana, dando, paralelamente, a fundamentação teórica para as abordagens libertárias e críticas deste modelo (LIBÂNEO, 1990).

Veremos, a seguir, a origem da instituição escolar e porque ela se mantém reproduzindo o mesmo padrão de organização escolar até os dias atuais; porquanto, segundo Gooldson, (1997, apud MOLL, 2012, p. 292), “as disciplinas tem história e são construídas socialmente em meio às disputas por status, prestígio e território”.

A educação brasileira teve o seu surgimento nos moldes da educação europeia, cujo contexto histórico, socioeconômico e político deram origem à fragmentação dos saberes escolares e à desvalorização dos saberes populares

como consequência da sociedade moderna. A história da pedagogia moderna começa então com a Reforma Protestante, o Iluminismo, a Revolução Francesa e com o início do sistema capitalista, no século XVII.

Naquele momento, o mundo ocidental vivenciou a ruptura do paradigma teocêntrico para inaugurar um novo paradigma: antropocêntrico, analítico e mecanicista, o qual propiciou o avanço científico e tecnológico da sociedade moderna. Uma das principais características desta nova época foi a fragmentação e a dicotomia do pensamento, as quais repercutem, ainda hoje, nas várias dimensões da vida. Assim, por exemplo, na esfera da psique, R. May escreve (1974, p. 5, apud Rey, 2003, p. 63):

A dicotomia do espírito e do corpo do século XVII assumia agora uma forma de separação radical entre a razão e a emoção, com o esforço voluntarista (vontade) entronizado como agente de decisão – e isto resultava, geralmente, na negação das emoções. Esta falta de unidade cultural e psicológica iria produzir a falta de unidade interior e o trauma e, portanto, a ansiedade em um número imenso de pessoas no século XX.

A cisão da razão e da emoção separou os saberes populares dos saberes científicos. Enquanto os saberes populares mantinham a unidade cultural, os saberes científicos dicotomizavam a sociedade, a cultura e, conseqüentemente, a psiquê.

Segundo Marx (1977), na esfera da vida econômica, o homem se separa dos meios de produção e o seu trabalho fica subordinado ao capital. Ou seja, a força do trabalho se torna uma mercadoria, que é produzida pelo trabalhador coletivo sob a regência do dono do capital. Buffa (2007, apud ARROYO; NOSELLA, 2007, p.15), escreve:

Essas transformações na produção da vida material provocam transformações na organização política – a formação do Estado moderno -, colocam os homens em novas relações com a natureza – a ciência moderna – e trazem alterações na organização do saber escolar – a escola moderna.

O saber escolar nasceu de uma mudança na maneira de pensar do homem moderno. Ao valorizar a razão e a lógica, o pensamento se especializou e se dividiu. Nesta nova ordem, os saberes populares são

excluídos, não possuindo o status para serem incluídos entre os saberes escolares, portanto a comunidade não é convidada a ter participação ativa na escola, muito pelo contrário, seus saberes e modos de expressão são considerados irracionalismos, credices e tradições infundadas. A concepção de mundo deixa de ser holística e passa a ser fragmentada.

Os tempos modernos, portanto, imiscuídos pelos valores do Iluminismo, trouxeram uma forma diferente de ver o homem, um novo saber com outros fins, métodos e conceitos, engendrando com isto novas formas de relações sociais. Este novo contexto racionalista separou a fé da razão, a natureza da religião, a política da igreja, ou seja, compartimentou o conhecimento, o pensamento, a sociedade e o indivíduo. E, paradoxalmente, fortaleceu a ideia de formação geral, válida para todos os homens. Também neste paradigma surge a ideia de educação como emancipadora, democrática e cidadã, sendo a razão a libertadora das cadeias do autoritarismo e do obscurantismo religioso. Neste contexto, assistimos ao surgimento da escola pública, universal, laica e gratuita, na forma como a conhecemos, ainda hoje.

Mas, analisemos mais apropriadamente como foi pensada a educação naquela época e façamos uma comparação com os dias atuais. Tomemos, como exemplo, Comenius (1632), o arauto da educação moderna, que em trechos da sua *Didática Magna* nos diz:

A arte de ensinar: um método para ensinar, fácil, rápido e sólido, com repartição do tempo, com ordem e medida, de tal forma que, em cada ano, mês, semana, dia, hora, haja uma tarefa a realizar, com repartição das matérias, o professor deve ensinar a muitos alunos de uma só vez, dividindo-os em classes, tendo a ajuda de chefes de turma, de monitores e, principalmente, do livro didático elaborado pelos sábios e que infundirá na juventude uma erudição já preparada e com instrumentos também já preparados e repartidos em tarefas de um ano, de um mês, de um dia, de uma hora (BUFFA apud ARROYO; NOSELLA, 2007, p. 22-23).

Neste exemplo, podemos perceber claramente a manifestação do pensamento racionalista nos primórdios da escola moderna: o espírito de cálculo e de economia; um método para ensinar, um método para conhecer e um método para produzir no trabalho. Por meio do livro didático, a educação é

ainda mais padronizada, além de tornar possível a difusão da visão de mundo que interessa à classe dominante.

Com o desenvolvimento do comércio, o crescimento das cidades e o aumento da demanda, foi preciso instaurar a valorização do trabalho e uma atitude racional e econômica diante do tempo, logo a divisão do trabalho foi concebida para economizar o tempo e subordinar o homem a um processo de trabalho vigiado e racionalizado. Esta mesma mentalidade é reproduzida nas escolas, preparando os indivíduos para a realidade do trabalho automatizado, em série, nivelado.

Como se vê essa é a educação para todos, a cargo do Estado, que deverá formar o cidadão. A classe emergente se apropria da educação para formar o cidadão que lhe convém: disciplinado, padronizado, submisso, individualista e fragmentado com o objetivo de dominação e aumento da produção.

A ideia de igualdade natural, inata, entre os homens, propugnada pela sociedade moderna e exercida na oferta de uma escola padronizada, universal e pública foi apropriada para atender aos interesses de uma classe social emergente – a burguesia. Ela foi necessária para que se estabelecesse a relação salarial e a compra da força do trabalho baseada no livre contrato entre os indivíduos interessados. Com a mais valia e com a posse dos meios de produção foi possível a ascensão econômica de uma minoria e uma nova forma de domínio social. À escola, então, coube a função de formar hábitos de obediência e disciplina, assim como inculcar os novos valores emergentes de liberdade e de igualdade entre os homens, os quais justificavam a dominação e o controle.

Esta dissociação social e cultural do homem pela segmentação do pensamento o fragiliza e o ilude ao mesmo tempo em que transmite a sensação de poder pelo desenvolvimento do conhecimento tecnológico. Esta ruptura cultural e psíquica transforma a escola em agente de cisão, não só dos conhecimentos, como dos indivíduos em relação a sua comunidade e acaba por se transformar em uma organização técnico-burocrática para formar mão-de-obra técnica, abundante e barata para a produção e por instituir-se como instrumento de discriminação social e de dominação.

Saviani (1998, p. 192), ao considerar a realidade do valor da cidadania na sociedade burguesa, diz:

O homem enquanto membro da sociedade burguesa é considerado como o verdadeiro homem, como homem, distinto do cidadão por se tratar do homem em sua existência sensível e individual imediata, ao passo que o homem político é apenas o homem abstrato, artificial, alegórico, moral. O homem real só é reconhecido sob a forma de indivíduo egoísta; e o homem verdadeiro, somente sob a forma do cidadão abstrato.

Podemos compreender que a educação idealizada e realizada pela sociedade burguesa, além de instituir o homem individual, egoísta, competitivo e independente, teve como objetivo mascarado formar o cidadão, um cidadão abstrato, porque sem as condições práticas de exercer a verdadeira cidadania, aquela que se vincula ao exercício da liberdade e da participação social; enfim, à formação do indivíduo como sujeito histórico e agente de transformações da ordem social.

A ênfase da concepção do cidadão burguês está na igualdade moral de todos, igualdade mais dos deveres do que dos direitos. A cidadania, então, é concebida, apenas, como prática de obrigações morais para o bom convívio social. O que deve ser ensinado não é a autonomia, o livre pensar e agir conforme os direitos, mas o respeito à ordem.

Em sendo o homem verdadeiro - o político, o cidadão - apenas uma concepção abstrata, uma expressão universal que não corresponde à prática, a sociedade burguesa constrói, a partir desta premissa, “uma concepção abstrata de homem que, embora histórica, não se reconhece como tal buscando justificar-se a-historicamente” (SAVIANI, 1998, p.191).

A falsa consciência de si mesmo, a falta de visão histórica de si mesmo como ser humano político, cidadão, detentor de uma prática social – e a inserção do indivíduo em uma sociedade de mascaramento ideológico – constroem utopias e rupturas entre teoria e prática que se refletem em uma educação “desqualificadora” porque desarticuladora da prática social e política, dos saberes da comunidade, enfim distante da intersubjetividade dos próprios indivíduos.

No Iluminismo, reforçou-se, então, a relação entre educação e cidadania, passando o processo de aperfeiçoamento moral e racional dos indivíduos a ser função das escolas.

Assim, pudemos ver que a Idade Moderna trouxe um novo paradigma, modificando a visão dogmática teocêntrica e de dualidades da idade medieval – céu/inferno, deus/diabo, virtude/pecado – para uma nova visão de mundo, também dividida – emoção/razão, o homem físico – que propiciou avanços tecnológicos, científicos e o homem moral – que se expressou como progresso humano e evolução da humanidade.

Porém, segundo Goergen (2005, p. 8), a modernidade prenhe dos ideais renascentistas confia ilimitadamente na razão e na trajetória da sociedade humana para um estágio mais desenvolvido:

Mal desconfiavam os iniciadores desse programa que esta razão, libertadora das cadeias do autoritarismo, haveria de converter-se ela mesma numa espécie de novo deus cujas divindades menores haveriam de conduzir os homens a uma nova forma de alienação.

É o que vemos posteriormente, com a revolução industrial e com a consolidação do capitalismo: romperam-se algumas concepções românticas do humanismo e do racionalismo ilustrado e implantou-se a ideia de que o progresso capitalista e o desenvolvimento tecnológico são um caminho inexorável da evolução humana. Inaugura-se, assim, mais este dogma, entre os já introduzidos pelo modo de pensar positivista.

O empirismo e o racionalismo foram momentos de emancipação da metafísica medieval. Esses movimentos, que abriram novas possibilidades para o lugar do saber humano na vida, levaram, uma vez que se instituíram na “visão correta” de ciência, ao novo dogma que limitou a participação ativa e criativa do pesquisador por intermédio de suas ideias na pesquisa científica. Essa ordem dominante em um campo tão influente como a ciência, que foi o saber hegemônico e privilegiado da ordem moderna, se expressou no ensino e dominou a subjetividade social das instituições educativas (REY, 2009, p.134-135).

Na medida em que, a razão institui-se como instrumento de dominação sobre os seres humanos, separou-se a razão do sujeito; o mundo científico e tecnológico do mundo da subjetividade. Essa nova deusa – a razão –, ao se

restringir à dimensão científica, abafa o sentimento, a imaginação, a criatividade, a subjetividade, enfim a dimensão de infinitude do homem e impõe uma nova racionalidade, a racionalidade científica associada à dimensão da utilidade, e é justamente, a dimensão utilitária que agrega poder ao conhecimento.

O pensamento racional utilitarista e compartimentado e a acumulação de conhecimentos científicos especializados fizeram com que estes se constituíssem em campos disciplinares isolados e desintegrados, de forma que a visão do todo ficasse comprometida. É nesse universo frio, isolado e partido que se insere o sujeito da atualidade:

O eu integralmente capturado pela civilização reduz-se a um elemento dessa inumanidade, à qual a civilização desde o início procurou escapar. Concretiza-se assim o mais antigo medo, o medo da perda do próprio nome (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 42, apud GOERGEN, 2005, p. 21).

O eu fragmentado e isolado está destituído de sua identidade social, cultural e política, substituído pela fragmentação do pensamento e pelo mascaramento da realidade. A crise da sociedade atual, da cidadania, das instituições e dos valores democráticos está ligada à perda da função comunitária, educativa e civilizatória das cidades, bem como à consequente perda de identidade sociocultural provocada pela globalização, pela homogeneização e pela reprodução padronizada da cultura social e acadêmica.

Segundo Libâneo (2010), a pedagogia moderna se caracteriza principalmente pela acentuação do poder da razão, isto é, pela atividade racional, científica, tecnológica, enquanto objeto de conhecimento. Mas de igual modo por outros pressupostos: pela ideia de natureza humana universal, de formação geral, de autonomia, de auto-gestão do destino, de educabilidade humana, de emancipação pela razão, de libertação da ignorância e do obscurantismo pelo saber, entre outros. Mas, contraditoriamente, também leva à utilização da razão como instrumento de dominação: “em nome da razão e da ciência se abafam o sentimento, a imaginação, a subjetividade e, até, a liberdade, à medida que a razão institui-se como instrumento de dominação

sobre os seres humanos”, à separação entre razão e sujeito, entre o mundo científico e tecnológico e o mundo da subjetividade, à fragmentação do conhecimento acadêmico e a consequente perda de significação deste, como também, à dissociação da cultura, da economia, da política, do sistema de valores e da personalidade (LIBÂNEO, 2010, p. 24; 25; 26).

A partir do entendimento dos pressupostos teóricos e históricos da pedagogia moderna, podemos inferir que a organização escolar e curricular é arcaica, mas atende a interesses econômicos. Propostas de mudança, no contexto, estrutura e organização escolar, têm sido esboçadas por diversos pedagogos desde o século XVIII, a exemplo de Rousseau e depois com Freinet, Pestalozzi, Dewey, Freire, e outros, até os dias atuais.

É mister um novo paradigma que retome a unidade perdida, una o popular com o científico, reabilite a função educativa e política da cidade, valorizando a ética, a justiça e a diversidade entre os homens. Há de se instituir, igualmente, o diálogo verdadeiro como mediador das relações humanas.

Contrastando com esta tendência, o termo “Educação Integral” vem sendo usado para designar uma forma pedagógica alternativa ao sistema fragmentado das escolas tradicionais, na medida em que se busca religar as partes fragmentadas pelo excesso de racionalidade com a ampliação, reintegração e articulação do currículo à vida em sentido amplo e às outras dimensões humanas.

1.6 Histórico da educação no Brasil

No paradigma da modernidade, ou seja, do progresso capitalista e do desenvolvimento tecnológico, instalou-se a República Federativa no Brasil, no final do século XIX. Neste contexto, surgem as primeiras ideias de um plano de educação para todo o território nacional. A estruturação de um novo quadro social, político e econômico fez com que a institucionalização educacional se

tornasse condição fundamental para o desenvolvimento do País, imprimindo-se, desta forma, a escola pública, universal, laica, gratuita e a ideia de educação como emancipadora, democrática e cidadã.

Apesar de a educação brasileira ter originalmente se estabelecido em tempo integral, seguindo os moldes da educação europeia do século XIX, no início do século XX, não foi possível manter o mesmo padrão. A industrialização e o conseqüente processo migratório para as cidades ocasionaram o aumento crescente da demanda de alunos, levando à redução da jornada escolar para apenas um turno de quatro horas, chegando, por vezes, a turnos de três horas diárias e à sua conseqüente massificação. Segundo discurso de Anísio Teixeira, de 1950,

Por volta de 1928 começou a lavrar, como ideia aceitável, o princípio de que se não tínhamos recursos para dar a todos a educação primária essencial, deveríamos simplificá-la até o máximo, até a pura e simples alfabetização e generalizá-la ao maior número (EBOLI, 1969, p. 13, apud BRANCO, 2009, p. 28).

Mas a modernização da sociedade brasileira, paulatinamente, fez com que as primeiras escolas da República deixassem a sua forma precária e informal de organização e se transformassem em um sistema homogêneo de atividades racionalizadas, surgindo o chamado grupo escolar. Nesta nova estrutura, o ensino começou a ser organizado a partir de um plano geral de estudos e os alunos classificados e agrupados em classes conforme os níveis de conhecimento, passando as escolas a serem padronizadas e racionalizadas em suas atividades, também pela intenção de receber cada vez mais alunos, de acordo com o modelo proposto por Comenius.

1.7 A Escola Nova: uma proposta de educação integral no Brasil

A institucionalização da educação, propriamente dita, iniciou-se nas décadas de 1920 e 1930, no antigo Distrito Federal, quando eminentes

educadores, no cargo de diretores de instrução pública, como Carneiro Leão (1922-1926), Fernando de Azevedo (1927-1930) e Anísio Teixeira (1931-1935), (TEIXEIRA, 1930), desenvolveram uma série de inovações pedagógicas na educação brasileira pautada pelo princípio da Escola Nova. O primeiro objetivo destes diretores foi o de consolidar um sistema de ensino que se estendesse da escola primária, passando pela escola secundária, até a universidade.

Neste momento histórico, os propósitos pedagógicos assumiram um papel social e cultural de destaque na sociedade brasileira. O plano era de integrar a educação ao projeto político do país com vistas a promover uma nação moderna, democrática e industrializante, contexto no qual surgem as propostas educacionais direcionadas para uma escola pública, universal, laica e igual para todos.

Intensas transformações culturais vinham acontecendo na sociedade brasileira na década de 1930, movidas pela modernização, aceleração da economia e massificação cultural. Tais mudanças refletiram-se, então, na necessidade de se afirmarem características próprias do povo brasileiro; para isso, uma elite intelectual incorporou, por conseguinte, o anseio renovador de construção de uma identidade autóctone, expressa no movimento artístico-cultural denominado Modernismo.

Naquele momento histórico, houve, na área da educação, uma movimentação semelhante. Um grupo de intelectuais da elite brasileira lançou um manifesto ao povo e ao governo que ficou conhecido como “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, conclamando a reconstrução nacional a partir de um plano com sentido unitário e concordante com um pensamento educacional de bases científicas. O Manifesto veio ao encontro de uma educação já precarizada pela redução do tempo e, conseqüentemente, pela perda da qualidade devido a sua massificação.

Baseados nas concepções inovadoras da Escola Nova de Dewey e Kilpatrick, o movimento objetivou contestar a educação tradicional de caráter meramente intelectualista. Propôs, assim, uma visão mais interativa da escola com a sociedade moderna, expressando a ideia de ampliar as atribuições da escola, que deveria oferecer, a partir de então, uma formação completa e democrática a todos os jovens e crianças, sem distinção de classe ou aptidão.

Neste mesmo documento, sugere uma educação integral e em tempo integral para que seja trabalhado o indivíduo em todas as suas dimensões, ou seja, uma educação formativa e integrada ao espaço do mundo moderno. Desde a década de 1930, os pioneiros da educação já expressavam a necessidade de abertura da escola à sociedade como um todo e da participação de múltiplos agentes nos processos educativos:

À Escola antiga, presumida da importância do seu papel e fechada no seu exclusivismo acanhado e estéril, sem o indispensável complemento e concurso de todas as outras instituições sociais, se sucederá a escola moderna, aparelhada de todos os recursos para atender e fecundar a sua ação na solidariedade como meio social, em que então, e só então, se tornará capaz de influir, transformando-se num centro poderoso de criação, atração e irradiação de todas as forças e atividades educativas (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932, apud BRASIL, 2009).

No Brasil, o principal defensor e gestor dessas ideias foi o educador Anísio Teixeira que, em uma perspectiva ampliada e não utilitarista do processo pedagógico, realizou a primeira reforma da educação no Estado da Bahia. Nesta oportunidade, como Diretor de Instrução do Estado (gestão de 1925 a 1928) regulamentou o ensino primário e o ensino normal¹, tornando obrigatória a oferta de cinco anos de educação das escolas primárias, com o atendimento em dois turnos, de quatro horas cada um. A intenção de oferecer uma educação integral de acordo com os princípios escolanovistas resultou na ampliação do currículo com a introdução de atividades artísticas, físicas e sociais.

Em 1932, também como Diretor de Instrução do Estado, Anísio reformulou a estrutura educacional do Rio de Janeiro, antigo Distrito Federal. Dentre as inovações propostas, destacaram-se a estruturação do ensino sob o ponto de vista do trabalho, do estudo e da recreação e as ações pedagógicas integradas às áreas cultural, artística, político-social e técnica.

Nesta mesma oportunidade, Anísio instituiu o estudo e a pesquisa pedagógica contínuos no trabalho, ou seja, a formação continuada do corpo docente, estruturando programas e atividades extraclasses em escolas

¹ Lei nº. 1.847 de 14/08/1925 e do Decreto nº. 4.312 de 30/12/1925.

laboratórios que se propunham a pensar, planejar e modificar o ensino a partir do exercício diário das aulas. Anísio preocupava-se com a formação e o assessoramento dos professores, vinculando-os ao sistema educacional como um todo.

Uma das características da Escola Nova é a proposta de o currículo ser flexível a ponto de se orientar pelos interesses dos alunos, e estes, por sua vez, deveriam desenvolver uma postura ativa frente ao conhecimento, o qual era concebido como uma perene reconstrução do pensamento por meio da experiência. Pressupunha-se, também, a interdisciplinaridade e a união da escola com a vida.

De forma que, desta nova estrutura, nasceu uma concepção diferente do espaço escolar, entendendo-se a aula como atividade que envolvia o aluno diretamente, e que deveria ser ministrada de forma viva e variada. A essa concepção integral de ensino somava-se o fato de que algumas instituições externas com fins educacionais – escotismo, igrejas, Associação Cristã dos Moços – associavam-se às escolas, tornando suas atividades partes integrantes do programa escolar. Todas essas inovações reestruturaram a escola, que se queria implementar (CHAVES, apud COELHO; CAVALIERE, 2002).

Posteriormente, em 1950, Anísio projeta e executa mais uma experiência pioneira na Bahia quando ocupava o cargo de Secretário de Educação deste mesmo Estado (1947-1950). Em uma proposta clara de inclusão social, Teixeira cria, para as populações mais carentes, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro – CECR.

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro abrigava originalmente um total de 11 prédios: quatro Escolas-Classe de nível primário e uma Escola Parque, com sete pavilhões, destinados às chamadas práticas educativas em horário diverso. Havia, ainda, a ideia de se construir residências para 5% dos meninos considerados sem lar. Essa proposta foi a única parte do projeto que não se concretizou.

Originalmente, o CECR funcionaria em tempo integral e serviria como modelo para a construção de outros semelhantes na cidade de Salvador.

Programou-se, só para a capital, nove centros, que não chegaram a ser construídos. Segundo pesquisa na Wikipédia (2011), havia oito setores na Escola-Parque do Centro:

- 1-Setor de Trabalho: artes aplicadas, industriais e plásticas.
 - 2-Setor de Educação Física e Recreação: jogos, recreação, ginástica etc.
 - 3-Setor Socializante: grêmio, jornal, rádio-escola, banco e loja.
 - 4-Setor Artístico: música instrumental, canto, dança, teatro.
 - 5-Setor de Extensão Cultural e Biblioteca: leitura, estudo, pesquisa, etc.
- Completam o CECR na Escola-Parque ainda:
- 6-Direção e Administração Geral do CECR; Currículo, Supervisão e Orientação Educativa.
 - 7-Assistência médico-odontológica aos alunos.
 - 8-Assistência Alimentar.

Em 1957, Anísio foi convidado para desenvolver um Plano Educacional para a nova Capital Federal. Conforme expresso pelo próprio Anísio, o Plano de Construções Escolares para Brasília obedeceu ao propósito de abrir oportunidade para a Capital oferecer à Nação um conjunto de escolas que pudessem constituir exemplo e demonstração para o sistema educacional do país.

O plano arquitetônico de Brasília, traçado por Lúcio Costa, facilitou a idealização do Plano de Centros Educacionais proposto por Anísio, criado a partir dos moldes das experiências anteriores. Assim, na nova capital, foram concebidos, para cada superquadra, uma escola-classe e um jardim de infância e, para o conjunto de quatro quadras, uma escola-parque que atenderia aos alunos das escolas-classe no turno contrário.

O plano educacional de Brasília ampliou, entretanto, os anteriores por não se ater ao ensino primário, mas por se referir ao sistema educacional como um todo, abrangendo os diferentes níveis de escolarização, desde o elementar ao superior, numa perspectiva de continuidade. Sendo assim, seriam constituídos os seguintes tipos de instituições escolares:

1-Centros de Educação Elementar, integrados por Jardins de Infância, Escolas Classe e Escolas Parque;

2-Centros de Educação Média, destinados à Escola Secundária Compreensiva e ao Parque de Educação Média;

3-Universidade de Brasília, composta de Institutos, Faculdades e demais dependências destinadas à administração, biblioteca, campos de recreação e desportos (TEIXEIRA, 1961, p. 195-196 apud PEREIRA, 2011, p. 38).

Segundo o planejado, foram construídos para a inauguração de Brasília, o 1º Centro de Educação Elementar composto pelas Escolas Classe: 308, 108, 206 e 106 e pela Escola Parque entre as superquadras 307 e 308 sul, e o Centro de Educação Média Elefante Branco. Porém, do total de 28 Escolas Parque previstas, apenas cinco foram construídas.

A partir dos planos educacionais de Anísio, podemos constatar uma concepção de Educação Integral que se constituiu a partir da ampliação do território da escola, do tempo escolar e de seu currículo, o qual contemplava as diversas dimensões humanas e estabelecia um estreito vínculo com o meio social, de forma que a instituição escolar passou a assumir novas responsabilidades, incluindo as funções da família e da sociedade. Anísio defendia que a escola deveria ser organizada como uma comunidade, ou seja, incorporando no seu interior a vida doméstica e comunitária e que o desenvolvimento intelectual das crianças deveria ocorrer integrado ao seu desenvolvimento moral e social (MOREIRA, 2002, p. 81-82, apud PEREIRA, 2011, p.54).

Devido a forças econômicas, políticas e ideológicas hegemônicas, houve o golpe militar em 1964 e a ditadura interrompeu todas as reformas de base que o Governo Goulart buscava realizar, entre elas o Plano Educacional formulado por Anísio para Brasília, e outras propostas emancipatórias de educação, tais como a proposta de alfabetização de adultos do MEC, a implantação dos círculos de cultura e os movimentos de Educação Popular liderados por Paulo Freire, que fora exilado para o Chile, retornando para o Brasil apenas em 1979.

1.8 Teoria pedagógica de Paulo Freire: uma visão integral de educação

Paulo Freire, apesar de não ter usado o termo “Educação Integral” e nem defendido uma ampliação do tempo escolar, influencia significativamente as experiências emancipatórias que se utilizam deste conceito no Brasil, a exemplo das propostas de Educação Integral e em tempo integral do CIEP, a Escola-Cidadã e o Programa Mais Educação do MEC. De forma que o seu pensamento é uma referência importante para esta pesquisa.

Freire constrói sua teoria educacional a partir dos pressupostos de educação da Grécia Antiga, principalmente, por duas razões: porque reconhece o ser humano como um ser “aberto” e, portanto, em processo de contínuo aperfeiçoamento e também porque considera a formação para a cidadania como tendo um papel central na educação. Estes são os fundamentos clássicos de uma Educação Integral, como vimos anteriormente, o que não significa necessariamente a ampliação do tempo escolar, apesar de este ser um fator importante para sua implementação.

Mas o que vem a ser emancipação dentro do pensamento de Paulo Freire? Podemos atrelar o conceito de emancipação humana ao processo de humanização tão profundamente analisado por Freire.

Nosso educador, ao reconhecer a desumanização como realidade histórica, constrói um método pedagógico de permanente movimento em busca da humanização, a partir do pressuposto de que o homem é um ser inconcluso por natureza e que está num infinito processo de “ser mais”. A humanização, neste sentido, é o próprio movimento de busca do ser mais. Segundo Freire:

Esta busca do ser mais, porém, não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão na solidariedade dos existires, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos (FREIRE, 2009, p. 86).

Nesta citação, Freire (2009) manifesta a necessidade de uma relação igualitária entre os homens para que seja possível a superação das relações de dominação expressas no autoritarismo da concepção “bancária” de educação, a qual se traduz no ato de depositar e de transferir conhecimentos de forma

hierárquica, acrítica e descontextualizada. Neste sentido, nosso educador vê como missão da educação a instauração de um processo de emancipação nos educandos: “Para a educação problematizadora, enquanto um quefazer humanista e libertador, o importante está em que os homens submetidos à dominação lutem por sua emancipação”.

Neste processo, o ser humano desenvolve a sua consciência. Zitkoski (2006, p. 50) esclarece o pensamento de Freire:

A conscientização é um processo intersubjetivo que implica o diálogo e a produção de sentidos partilhados coletivamente. É por meio dessa instância coletiva que se torna possível, na sociedade, a convergência de sonhos, utopias e esperanças subjetivas na construção de um projeto social intersubjetivo. A capacidade humana de intervir na realidade é potencializada por meio da prática intersubjetiva que dialetiza discurso e prática, planejamento e intervenção na realidade.

A consciência do ser humano encontra-se em cada momento já constituída por meio da dialética entre a história do sujeito e o mundo em que vive. Porém, a constituição da consciência é feita por meio de relações intersubjetivas que implicam em trocas, contradições, recuos e avanços, as quais são feitas a partir da unidade indissolúvel das dimensões afetivas, cognitivas, corporais, racionais, sensoriais, intuitivas e outras:

A consciência do mundo, que implica a consciência de mim no mundo, com ele e com os outros, que implica também a nossa capacidade de perceber o mundo, de compreendê-lo, não se reduz a uma experiência racionalista. É como uma totalidade – razão, sentimentos, emoções, desejos – que meu corpo consciente do mundo e de mim capta o mundo a que se intenciona (FREIRE, 1994, p. 75-76, apud ZITKOSKI, 2006, p. 25).

Podemos auferir deste conceito, uma percepção integral do ser humano por entender a consciência como uma experiência de totalidade, em que as relações intersubjetivas abarcam as diversas dimensões humanas.

No âmbito da educação, tal pressuposto significa, também, dar a devida importância ao diálogo, à comunicação em todas as suas dimensões, respeitando a particular visão de mundo do educando que se manifesta nas várias formas de sua ação e que reflete a sua situação no mundo, no qual se

constitui. O papel do educador é, portanto, dialogar sobre ambas as visões de mundo, a do educador e a do educando.

A escola, na visão de Paulo Freire, não pode se isolar da comunidade da qual faz parte, porque os conhecimentos e currículos escolares devem estar integrados aos conhecimentos e visões de mundo da comunidade, ou seja, a escola tem que dialogar com os saberes e valores da sua comunidade, enriquecendo e trazendo novos elementos ao discurso escolar e comunitário. Além disso, deve ser um espaço coletivo para se compartilhar saberes com os quais, conjuntamente, jovens, crianças, adultos e adolescentes se humanizam.

Tendo como pressuposto que a educação não é neutra, Paulo Freire propõe a transformação da sociedade por meio do uso da palavra. Segundo o educador, a palavra instaura o mundo do homem e, como comportamento humano, não designa apenas as coisas, transforma-as, não é só pensamento, é “práxis”.

Com a finalidade de fazer com que a classe dominada se liberte do jugo imposto pelos dominadores, e através da palavra e pela palavra torne-se sujeito da sua própria destinação histórica, Paulo Freire (1993) afirma:

A existência porque humana, não pode ser muda, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. (FREIRE 1993, p. 78, apud, ZITKOSKI, 2006, p. 23).

Compreende-se, desta citação, que a escola não deve reduzir-se à reprodução do conhecimento historicamente adquirido, ou seja, necessita deixar de ser “lecionadora” ou “bancária” para ser uma educação baseada em palavras “verdadeiras”, palavras nascidas das reflexões da comunidade escolar e do conhecimento acadêmico que se transformem em “práxis”.

Podemos, enfim, concordar com Zitkoski (2006) quando este autor diz que Freire traz uma nova fundamentação para a reinvenção do paradigma emancipatório de sociedade, na medida em que supera a dicotomia do homem moderno e entende de forma dialética os conceitos de objetividade e

subjetividade, consciência e mundo, pensar e agir, instaurando um movimento no qual não há predomínio de nenhuma das partes. Não superestima a objetividade, reduzindo o papel do sujeito, nem concebe a subjetividade como instância poderosa, capaz de determinar por si mesma a realidade:

Uma das grandes diferenças que Freire sempre reforçou diante das teses clássicas do marxismo é a questão do valor e do papel da subjetividade na história. Enquanto o princípio da luta de classes supervaloriza as dimensões objetivas da coletividade, enfim, os aspectos sociais da vida humana em detrimento da vida individual e subjetiva, o autor sempre defendeu o movimento dialético entre objetividade e subjetividade, consciência e mundo, ou realidade social e existência pessoal (ZITKOSKI, 2006, p. 20).

Portanto, quando falamos em uma concepção de educação integral nas ideias pedagógicas de Paulo Freire, estamos nos referindo a uma mudança da pedagogia tradicional com foco no individual ou no social tecnicista conservador para uma forma de educar que considera tanto o individual, quanto o social e o político; de uma concepção que se diz neutra para outra que assume uma posição ideológica, de uma forma de conceber o ser humano unidimensional para uma concepção de formação multidimensional, de uma educação “bancária” para uma educação que pressupõe a construção do conhecimento a partir das vivências reflexivas culturais e sociais tanto do educador quanto do educando, abrangendo os conhecimentos populares e os conhecimentos tradicionais.

Com esses pressupostos teóricos, visualizamos sua grande influência nas experiências de Educação Integral disseminadas pelo Brasil. Na década de 1960, Freire foi um dos fundadores do Movimento de Cultura Popular do Recife, trabalho que deu início aos movimentos de educação popular e de onde emergiu a consciência do papel político desempenhado pela educação. Teve significativa repercussão no trabalho de alfabetização de adultos para o qual criou o Método Paulo Freire de Alfabetização. E como Secretário de Educação do município de São Paulo, destacou-se com mudanças estruturais na forma da gestão escolar – na organização e participação democrática por meio dos Conselhos de Escola, dos grêmios estudantis e na concepção de escola como polo cultural na comunidade (ZITKOSKI, 2006, p. 20). Foi fundador e mentor do Instituto Paulo Freire (1992), donde surgiu a Escola Cidadã – uma proposta de

educação popular baseada em suas ideias e que tem se destacado com diversas experiências bem sucedidas de Educação Integral.

1.9 As experiências de educação integral da década de 1980 e 1990

Tendo como referencial teórico a abordagem das pedagogias críticas da década de 1980 e motivados pelo processo de redemocratização que vinha acontecendo no Brasil com os movimentos populares reivindicando a universalização do acesso à escola pública e a melhoria da qualidade da educação e, principalmente, com a retomada das eleições diretas para governadores e prefeitos, gestores de algumas cidades e estados brasileiros ousaram experimentar mudanças substanciais na organização pedagógica e administrativa de instituições escolares com o objetivo de enfrentar os graves problemas de desempenho do sistema educacional público brasileiro. Dentre suas ações, fizeram-se presentes: a implantação da gestão democrática, a valorização das vivências socioculturais, a corresponsabilidade governamental e da sociedade civil pela educação e a aproximação da comunidade no processo educativo. Trata-se de uma concepção de educação que faz parte de um histórico de lutas pela democratização da gestão escolar, iniciadas em meados dos anos 1980:

Foi durante o esgotamento do regime autoritário que, retomadas as eleições diretas para governador dos estados, algumas iniciativas relativas à participação popular na gestão das escolas públicas começaram a surgir. Aos poucos, foram-se elaborando discursos e propostas de políticas educacionais nas quais a ideia de envolvimento “da comunidade” na escola passou a assumir uma importância crescente, consolidando-se uma compreensão de que “a educação” é uma área de corresponsabilidade governamental e da sociedade civil. A própria Constituição, além de consagrar a educação como direito de todos, determina-a como dever do Estado e da família e prescreve que sua promoção e incentivo sejam feitos “com a colaboração da sociedade” (GHANEM, 1995).

Tais experiências resultaram na configuração de um novo formato de escola, que ganharam corpo com a Escola Plural (1994), em Belo Horizonte, com a Escola Candanga em Brasília (1995), com a Escola Cidadã (1992) e, posteriormente, com a Associação Cidade Escola Aprendiz na Vila Madalena (1997) em São Paulo, com a Escola Cidadã (1993), de Porto Alegre, entre outras. Este foi o momento de institucionalização das experiências transformadoras semeadas anteriormente por intermédio dos movimentos populares dos anos 1970/1980 na articulação de políticas educacionais e das condições de trabalho dos profissionais das escolas municipais.

O novo formato de escola segue com a adesão aos seguintes princípios: concepção mais plural do direito à educação, ou seja, busca pela totalidade da formação humana, construção de uma escola como tempo de vivência cultural e de uma estrutura mais democrática, respeitando tanto as diferenças e ritmos dos alunos, quanto a participação da comunidade nas decisões escolares; interdisciplinaridade, entre outros.

Muitas foram as dificuldades encontradas pela complexidade do processo social, político e educativo; entretanto, os resultados foram positivos, como concluiu em sua pesquisa Granem (1995): “Mas essas políticas, se ainda não alteraram substancialmente os níveis de rendimento dos alunos, geraram uma nova relação com a coisa pública e levaram a melhorias nos serviços escolares...”.

Analisemos, portanto, algumas dessas experiências e os frutos que vêm produzindo até a atualidade, implementando novos conceitos e formas educativas, a exemplo das experiências de Educação Integral, que se seguiram em diversos estados brasileiros.

1.10 OS CIEP

Os CIEP foram gestados, neste período, momento em que foi criado o seu Programa Especial de Educação – PEE, o qual se constituiu pela implantação de escolas públicas de tempo integral para o Estado do Rio de Janeiro.

Segundo a pesquisadora Cavaliere, a abertura política vivenciada na época propiciou um contexto de formulação de propostas educacionais e de recuperação de ensino fundamental em dois momentos do governo de Leonel Brizola, no Rio de Janeiro, de 1983 a 1986 – primeira gestão – e de 1991 a 1994 – segunda gestão.

Para a pesquisadora, a abertura política vivenciada na época propiciou um contexto de formulação de propostas educacionais e de recuperação de experiências em educação dos períodos democráticos anteriores, experiências estas que já vinham sendo acumuladas, mas que não puderam emergir por conta da ditadura militar. O PEE teve, então, a função de retomar estes pensamentos.

A finalidade do PEE, idealizado e coordenado por Darcy Ribeiro, foi elevar a qualidade da educação no Estado inspirado no modelo de Educação Integral desenvolvido por Anísio Teixeira no Rio de Janeiro, na Bahia e em Brasília.

Seguindo o pensamento de Anísio, o PEE teve uma proposta de redefinição da função social da escola e de uma reorientação da concepção de organização escolar voltada para o seu funcionamento como laboratório de aprendizagem de forma a articular o conteúdo escolar com outras áreas de conhecimento, como a arte, a saúde e a cultura popular.

Cavaliere informa, em sua pesquisa sobre as duas experiências do CIEP, que o governo considerou a educação escolar como “questão estratégica nacional”, ou seja, haveria de se oferecer um novo modelo educacional que se adequasse às novas exigências sociais brasileiras:

O problema consistia na inadequação do modelo de escola vigente para absorver as grandes massas da população brasileira que chegavam às escolas públicas urbanas. Essa inadequação não se traduzia exclusivamente pelos problemas relativos “às faltas” em geral, isto é. Falta de salas e instalações apropriadas, falta de material didático, exiguidade do tempo letivo, falta de preparo (formação adequada) dos professores – questões estas, então, já bem explicitadas para professores, pais e alunos. Na proposta administrativa e pedagógica dos CIEP, cada um desses itens apareceu integrado a uma nova concepção de organização escolar e a uma tentativa de redefinição do papel da escola em nossa sociedade. (COELHO; CAVALIERE, 2002, p. 96).

Mais uma vez, na história da educação brasileira, uma elite intelectual e política propõe uma reformulação estrutural da escola com vistas à democratização do país e à inserção social da escola na comunidade. Outra tentativa de instaurar o papel político e social da escola a partir de uma relação mais estreita com a comunidade.

O PEE contou, ainda, com construções arrojadas projetadas por Oscar Niemayer. Cada Centro era constituído de três blocos: no bloco principal ficaram as salas de aula, gabinete médico, consultório dentário, cozinha, refeitório e um grande pátio coberto; no segundo bloco ficou o ginásio com vestiário e quadra poliesportiva; no terceiro bloco, a biblioteca e as moradias para os alunos residentes, sendo que em alguns Centros, ainda havia a piscina. A intenção era oferecer uma educação de rico para os pobres.

O projeto previa a construção de 500 unidades escolares, atendendo a um quinto de alunos do Estado do Rio de Janeiro, meta que só foi atingida 10 anos depois, em 1994, na segunda gestão do Brizola, com 506 CIEP em todo o Estado (GADOTTI, 2009, p. 25).

Na primeira gestão, foram construídos 200 CIEP, que entraram em funcionamento apenas do terceiro para o quarto ano de governo. O primeiro, por exemplo, só foi inaugurado em maio de 1985. Já na segunda gestão, foi construído o restante deles, a maior parte nos dois últimos anos, mas muitos ainda ficaram apenas parcialmente implantados.

Por objetivar ofertar uma educação para a classe menos favorecida, as localidades dos CIEP foram estabelecidas geralmente em regiões muito pobres. A maioria delas metropolitanas, na capital e em municípios do Estado

com grande contingente populacional pelo entendimento de que haveria maior possibilidade de sucesso do programa e para alcançar a meta de um quinto de alunos do Estado.

Eis alguns princípios norteadores da concepção pedagógica dos CIEP, segundo Lúcia Velloso:

[...] Outro princípio orientador era o respeito ao universo cultural do aluno no processo de introdução da criança no domínio do código culto. A escola deveria servir de ponte entre a cultura do aluno, que sabe fazer muitas coisas para garantir sua sobrevivência, e o conhecimento formal exigido pela sociedade (MAURÍCIO, 2006, p. 66, apud GADOTTI, 2009, p. 26).

Podemos observar, nesta orientação, uma clara influência do pensamento de Paulo Freire, o qual propõe uma ativa intervenção na esfera cultural e comunitária do aluno como prática pedagógica e a concepção de escola como pólo cultural na comunidade.

A ideia de transformar as escolas de tempo integral em centros culturais e comunitários locais, como também a preocupação em buscar uma participação efetiva dos pais e da comunidade na escola, foi um dos princípios pedagógicos dos CIEP que pôde ser visualizado na sua estrutura arquitetônica original – aberta à comunidade.

Inspirada no pensamento pedagógico de Anísio, a proposta considerou as atividades artísticas, culturais, desportivas, sociais, como a base do enriquecimento da vida escolar imprescindível à educação integral do ser humano. Neste pensamento multidimensional de formação do ser humano, Teixeira inclui a concepção de integração sociocultural da comunidade local com a escola.

Segundo Cavaliere (2002), atualmente o funcionamento das escolas de tempo integral como centros culturais locais é muito reduzido. Esta ideia, apesar de confirmada pelos diversos atores dos CIEP como sendo de grande importância pedagógica, não pôde ser viabilizada. A restrição de profissionais e o despreparo organizacional da escola para receber a comunidade geraram muitas dificuldades, tais como arrombamentos, depredações e comportamentos violentos que levaram os Centros a isolarem suas instalações:

Hoje, a ausência de uma política de transformação dessas escolas em centros culturais e comunitários, combinada com a desagregação social em que se encontram a maioria das comunidades populares do Rio de Janeiro onde se situam os CIEP, conduz, tendencialmente, a um fechamento autoprotetor das escolas (COELHO; CAVALIERE, 2002, p. 106).

Outro princípio dos CIEP foi o da não reprovação. Tal entendimento baseou-se no pressuposto de que a escola pública brasileira é elitista por não se estruturar para atender as crianças das classes populares, pois as trata como se fossem iguais às oriundas dos setores privilegiados. Reestruturar uma educação em função da criança oriunda das classes populares tornou-se o grande desafio dos CIEP, Gadotti afirma a esse respeito:

A reprovação sistemática no ensino público é considerada elitista. As provas anuais foram sendo substituídas por outras formas de avaliação. Ao invés de provas, os alunos são avaliados por objetivos. Os objetivos que não forem alcançados pelos alunos num ano, continuarão sendo trabalhados pelo professor no ano seguinte, sem reprovação (GADOTTI, 2009, p. 25).

Seguindo o pensamento de Anísio, é necessário forte investimento na formação do professor para uma transformação basilar da educação. A pesquisa de Cavaliere afirma que, na experiência dos dois PEE, houve este investimento, o que propiciou avanços no sistema municipal de educação que perduram até hoje.

No segundo PEE, inspirado nas experimentações pedagógicas de Anísio, o programa do CIEP adotou um sistema de incorporação de novos professores como docentes bolsistas. Cavaliere (2011, p.6) expressa:

Com regime de trabalho em tempo integral o professor-bolsista deveria realizar atividade docente com uma turma, durante uma parte do dia, e, na outra, realizar atividades de estudo orientado por um professor experiente. O fato de a proposta ter sido realizada em larga escala, chegando a 6426 o número de professores bolsistas das escolas de tempo integral (RIBEIRO/1995) gerou críticas que a consideravam como um artifício visando contratações precárias no serviço público em detrimento dos concursos públicos.

Desta forma, foi articulado coletivamente o cotidiano do trabalho pedagógico. Criou-se uma rede de professores orientadores ligados a uma

coordenação pedagógica em nível central, a qual estabeleceu vínculos diretos com o planejamento semanal do Centro, que contava com a participação de todos os profissionais da escola, incluindo os animadores culturais e os agentes de saúde:

[...] essas práticas constituíam verdadeiros processos de formação continuada dos profissionais dessas escolas. A novidade dessa formação continuada consistiu no fato de que incluía ações cotidianas, internas à vida da escola, ou seja, integradas ao projeto de escola que se tentava realizar (COELHO; CAVALIERE, 2002, p. 106).

A articulação coletiva do trabalho pedagógico marcou a experiência dos docentes, os quais ainda têm forte ligação com a proposta original. A experiência deixou uma herança positiva na rede pública do Rio de Janeiro, na medida em que houve uma valorização efetiva do trabalho educacional no Estado e segundo Coelho; Cavaliere (2002, p. 106):

No município, muitas dessas preocupações transformaram-se em políticas do sistema, tais como implantação do coordenador pedagógico da escola (em contato permanente com a equipe pedagógica regional da Secretaria de Educação), o horário reservado para centros de estudo dos professores e a criação dos clubes escolares.

Segundo a autora, a contribuição mais interessante da experiência diz respeito às inovações com relação à estrutura e à cultura organizacional da escola. Tomando como exemplo a organização da grade curricular, foram experimentadas duas concepções diferentes de horário em cada uma das fases de implantação do PEE. No 1º PEE separaram-se, em turnos diferentes, os conteúdos do núcleo comum daqueles denominados “extracurriculares”; tal opção, segundo a pesquisadora, estimulou uma hierarquização entre as atividades.

No 2º PEE, optou-se pela intercalação dos currículos por todo o período. Uma estratégia mais complexa e difícil de ser executada, porém mais criativa, posto que esta favoreceu o processo de ressignificação e de valorização das atividades artísticas, esportivas e culturais para a vida escolar.

Também atuando na organização da escola, a simples descoberta da necessidade de tempo livre para as crianças, quando o tempo de permanência delas se estende na escola, transformou a cultura escolar. Transcrevemos a citação da diretora da escola 2:

[...] nós mantemos ainda um horário livre para o aluno, das 12 às 13 horas. Porque nós mantemos este horário livre? Porque o aluno precisa conhecer o espaço dele, saber seu limite, pois quando o aluno desce para o recreio com o professor, ele está fazendo o que o professor quer. Além disso, todo início de ano a gente tem um pouco de dificuldade até o aluno se entrosar, reconhecer o espaço dele. Por exemplo, o portão é aberto o dia todo e só fecha 10 horas da noite, e, no entanto, nós temos crianças pequenas, mesmo as do jardim de infância, que não ultrapassam o portão, pois reconhecem seu espaço. Então esse horário de 12 às 13 horas é uma das maravilhas do CIEPs. O aluno passa a respeitar. [...] Eu acho esse horário livre muito importante e é uma coisa que eu acredito (diretora da escola 2, apud COELHO; CAVALIERE, 2002, p. 103).

Esta descoberta mudou significativamente a rígida programação dos horários da escola tradicional e impôs uma nova cultura, na qual a autonomia e o senso de responsabilidade dos alunos foram valorizados, ao mesmo tempo em que se fortaleceu o espírito comunitário pela necessidade de se organizar a escola a partir de princípios e valores coletivos. Conseqüentemente, houve a necessidade de flexibilização das funções e da estrutura: burocrática, fragmentada e especializada dos cargos e das relações, cedendo lugar a uma organização funcional mais comunitária.

Assim como o Plano de Ensino de Anísio intencionou ser exemplo para a ampliação da proposta, o PEE igualmente tentou se exemplificar, como expressa Darcy Ribeiro (1986, p. 43, apud COELHO; CAVALIERE, 2002, p. 99):

[...] não se pretende que os CIEP atendam a todos em curto espaço de tempo. Mas sim, a médio e longo prazo, fazer de sua existência um padrão capaz de modificar para melhor toda a rede regular de ensino. Mais de 100 escolas convencionais já estão sendo encaminhadas para se transformarem também em CIEP, isto é, em escolas de boa qualidade e horário integral. O objetivo final é que, verificando a viabilidade econômica, política e pedagógica dos CIEP, os governantes se vejam mobilizados pela própria população a criar as condições materiais e administrativas para transformar todas as escolas públicas em CIEP.

Segundo a pesquisadora, a proposta pedagógica do PEE não chegou a se implantar de forma irreversível, nem a se impor como exemplo devido a algumas razões, entre elas: a meta quantitativa de 500 unidades no estado, a qual foi motivo de dispersão de esforços; o hiperdimensionamento frente aos recursos materiais e humanos de que efetivamente se dispunha; a forte centralização do programa com uma padronização imposta, o que não deixou espaço para a inventividade e para a autonomia da ação da unidade escolar e, finalmente, o pouco tempo que restou para a implantação do projeto:

Tanto ao final do 1º PEE (1987) quanto ao final do 2º PEE (1994), as escolas que resistiram foram as com mais tempo de funcionamento, ou seja, que haviam consolidado minimamente uma experiência e que já tinham algo de concreto a perder (COELHO; CAVALIERE, 2002, p. 100).

Castro & Faria (2002) consideram que o PEE foi implantado de forma frágil também pela concepção voluntarista do sistema:

Entre estas questões podemos destacar a fragilidade estrutural do programa, que se desenvolveu dentro de uma secretaria extraordinária, com grande parte de suas atividades implementadas através de artifícios administrativos, como a contratação dos animadores culturais e pessoal de apoio por cooperativa (Castro & Faria apud COELHO & CAVALIERE, 2002, p. 84).

Os dois governos que sucederam as referidas gestões interromperam os programas em curso, tendo sido a maior parte dessas escolas, nesses dois momentos, descaracterizadas em relação a sua proposta original.

Atualmente, procura-se, pela terceira vez, resgatar o projeto do CIEP. Segundo os autores citados acima, desta vez se busca a consolidação da proposta por meio da formalização da sua estrutura na Secretaria de Educação do Rio de Janeiro; como por exemplo: instituindo-se o cargo de animador cultural e o regime especial de trabalho para os professores destas unidades. Outra formalização é que esta regulamentação vem sendo feita juntamente com o Conselho Estadual de Educação que, pela primeira vez, se envolve diretamente com a tarefa de reconstruir esta proposta.

E, para finalizar, segundo Castro & Faria (2002), o aprofundamento das relações com o meio acadêmico é uma importante estratégia: “Quanto maior for a presença da Academia nos CIEP, utilizando-os como verdadeiros laboratórios de práticas educativas, mais chance teremos de resguardar estes espaços públicos de reflexão e de ação educacional” (p. 85).

1.11 CIAC e CAIC

Em maio de 1991, o Governo Federal, sob a presidência de Fernando Collor de Mello (1990-1992), lançou um projeto de educação com o apoio de Leonel Brizola, inspirado na experiência dos CIEP para todo o Brasil, mas com características ainda mais assistencialistas, denominado Projeto Minha Gente. Segundo Sobrinho; Parente (1995, p. 6):

O Projeto Minha Gente, com o objetivo de desenvolver ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social e dinamizar as políticas sociais básicas de atendimento à criança e ao adolescente. Com estas ações, o governo federal se propôs a reduzir os efeitos negativos da pobreza sobre as crianças e adolescentes que habitam as periferias dos maiores aglomerados urbanos do país.

O Projeto teve as seguintes características:

[...] atendimento social integrado em um mesmo local. Atendimento em tempo integral; envolvimento comunitário; desenvolvimento de programas de proteção à criança e à família; gestão descentralizada; e, como característica principal, a implantação de unidades físicas – O Centro Integrado de Atendimento à Criança e ao Adolescente – CIAC, o qual previa o atendimento em creche, pré-escola e ensino de primeiro grau; saúde e cuidados básicos; convivência comunitária e desportiva (SOBRINHO; PARENTE, 1995, p. 6).

Itamar Franco (1992-1994), ao substituir Collor de Mello, deposto da presidência por crime de responsabilidade dois anos depois de eleito, deu prioridade à educação e a proteção à criança e ao adolescente. Neste contexto, e como parte de suas políticas sociais, deu continuidade ao projeto, criando o Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente

— Pronaica, nas estruturas agora denominadas CAIC – Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente.

O Pronaica absorveu toda a estrutura organizacional, patrimonial, orçamentária e financeira do Projeto Minha Gente, com uma proposta semelhante, mas com uma pedagogia própria. Desloca-se da perspectiva de atendimento para atenção integral, flexibilizando o lugar de atendimento, que a partir de então pôde ser dado independente do espaço físico a ser utilizado – em instalações especialmente construídas ou adaptadas.

O primeiro CIAC foi inaugurado em novembro de 1991, na Vila Paranoá – Região Administrativa do Distrito Federal. O projeto arquitetônico, em forma de pirâmide, com aproximadamente 4 mil metros quadrados, foi projetado para atender até mil crianças, incluindo no mesmo espaço a educação escolar, além de atenção à saúde, à cultura, ao esporte, proteção especial à criança, educação para o trabalho e o desenvolvimento comunitário(GADOTTI, 2009). A ideia foi oferecer às crianças e adolescentes situados na faixa etária de zero a 17 anos atenção integral, em tempo integral, e não apenas atividades escolares como aborda um documento do MEC publicado em 1993:

[...] Os centros de atenção integral à criança e ao adolescente foram concebidos para oferecer todos os cuidados requeridos pelo público infantil e juvenil e suas famílias. Mais que unidades físicas, constituem o local em que se exercita uma proposta pedagógica abrangente, que articula ações de saúde, higiene, alimentação, cultura e lazer, entre outras, às atividades especificamente escolares, com o fim de educar e também proteger, amparar e preparar a clientela para o convívio social (BRASIL, 1993, p. 9).

O Programa se justificou pela situação social auferida em 1990 através de Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (PNAD/IBGE), que demonstrou uma situação crítica em relação a esta faixa etária no Brasil. Segundo a pesquisa, o país contava com 25% de crianças e adolescentes de zero a 17 anos na faixa de indigência, sendo que um terço deste contingente encontrava-se na área rural do Nordeste brasileiro, em situação de extrema pobreza (BRASIL, 2011).

O Pronaica teve como base legal a Constituição Federal aprovada em 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) 1990, os quais

estabeleceram a proteção desta faixa etária. Assim reza a CF de 1988, no caput do Artigo 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-la a salvo de toda a forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

E determina ações com relação à saúde, no parágrafo 1º: “O estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança e do adolescente [...]”.

O Estatuto da Criança e do Adolescente reafirma o disposto na Constituição:

[...] dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público, que a ela devem assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária [...]

Baseado nestes pressupostos legais, o Programa se propôs a garantir a intersetorialidade e a participação comunitária, entendendo a atenção integral como:

Corresponsabilidade do Estado, da sociedade e da família e consubstanciada na integração de ações e serviços voltados para o atendimento das necessidades de desenvolvimento integral da criança nos aspectos físico, psíquico, intelectual e de socialização (MEC/ SEPESPE, 1994, apud SOBRINHO; PARENTE, 1995, p.7).

No mesmo momento político, o Brasil participa de conferências internacionais sobre educação (1990, na Tailândia e, em 1993, em Nova Délhi), assumindo compromissos, juntamente com outros países, de buscar meios comuns de solucionar seus graves problemas educacionais, de forma geral, e da infância e adolescência em particular (HINGEL, 2002, p.72).

Na atualidade, há muitos CAIC espalhados pelo Brasil, em funcionamento. Segundo Murílio Hingel, que foi Ministro de Educação e Secretário de Estado de Educação de Minas Gerais (2002), várias experiências têm obtido bons resultados do Rio de Janeiro ao Rio Grande do Sul, do Paraná a Pernambuco e, especialmente, em Minas Gerais (HINGEL, 2002, p.82). No Distrito Federal, atualmente, há 13 CAIC em funcionamento, sendo 11 com Educação Integral.

Apesar de as políticas concebidas e colocadas em prática na época não terem tido continuidade no governo de Fernando Henrique Cardoso, o Ministério da Educação e Desporto concluiu em 1996 a construção de 450 unidades educacionais que foram iniciadas em 1991 em diversas regiões do país.

1.12 A escola cidadã, cidade educadora e educação integral

Também em decorrência das experiências que se fizeram presentes na escola pública popular brasileira desde a década de 1980, implementou-se, nos anos de 1989 a 1992, a escola pública popular na gestão de Paulo Freire e de Mário Sérgio Cortella como Secretários de Educação do Município de São Paulo. Foi quando houve a consolidação da Escola Cidadã e da Cidade Educadora, cuja ambição foi criar as condições para o surgimento de uma nova cidadania.

Em 1990, a Escola-Cidadã, então, firma-se e torna-se a reminiscência de maior destaque entre as pedagogias da “educação popular” e da pedagogia da libertação. Segundo Jürgen Habermas (apud GADOTTI, 2003, s/n):

Trata-se de formar para a gestação de um novo espaço público não-estatal, uma “esfera pública cidadã” que leve a sociedade a ter voz ativa na formulação das políticas públicas, visando a uma mudança do Estado que temos para um Estado radicalmente democrático.

Assim sendo, a Escola Cidadã surgiu dos movimentos da educação popular e da pedagogia da libertação, centrada no saber popular e na autonomia de suas organizações, buscando fazer da escola um meio de conscientização. A prática pedagógica desta proposta visa à construção da cidadania por meio do planejamento participativo e da gestão democrática da escola. Gadotti (2003, s/p) explicita seus pressupostos:

A educação como um direito de todos os cidadãos e cidadãs; a participação popular enquanto método de gestão das políticas públicas; a dialogicidade enquanto princípio ético-existencial de um projeto humanista e solidário; a radicalização da democracia enquanto objetivo estratégico de um governo de esquerda e a utopia enquanto sonho impulsionador da educação e da escola.

Este projeto possui como referencial as teorias modernas e humanistas da educação concebidas no movimento iluminista, como vimos anteriormente, contexto em que emergiu a ideia de uma formação educacional geral, que, pelo poder da razão, conduziria todos à emancipação, considerada esta como a capacidade do ser humano de gerir o próprio destino, de ter autodomínio e compromisso com os ideais universais a serem historicamente construídos.

Essa educação, contrária ao modelo econômico e ideológico neoliberal capitalista, visa a participação democrática, o respeito aos direitos humanos e a diversidade, assim como a sustentabilidade em todos os níveis: econômico, social, ambiental, entre outras. Por ser constituída destes valores, vai de encontro à busca pelo desenvolvimento desenfreado, à competição e, portanto, à lógica mercantilista vigente.

Por isso, quando se fala de uma formação integral emancipadora, fala-se de um processo que contém um objetivo claro de mudanças substanciais em todos os sentidos: individual, social, político, econômico e cultural. Transformações essas que se encontram à margem do curso instituído pela ordem social e econômica vigente:

As experiências práticas da Escola Cidadã mostram que o desafio da mudança da escola pública é, ao mesmo tempo, cultural e estrutural. Mas também é preciso mexer nas relações sociais e humanas e numa cultura escolar que valorize certo saber e despreze outros. A reestruturação física da escola deve associar-se a uma reestruturação espiritual e cultural (GADOTTI, 2009, p.59).

Pela perspectiva da Escola-Cidadã, existe a necessidade de uma reestruturação ampla da escola, demonstrando que a educação pública não está cumprindo satisfatoriamente seu papel na formação de crianças e jovens para as demandas do mundo atual e aponta como solução transformações nas relações sociais, ou seja, é preciso atuar na ordem das relações humanas, na cultura escolar.

Portanto, a escola para cumprir sua missão, deve se projetar sobre a cultura e seus costumes, propiciando uma visão crítica sobre o mundo, de forma a orientar os rumos do processo civilizatório e não permanecer impassível às influências de outros agentes, o que significa questionar criticamente os conteúdos que eles oferecem.

Segundo Gadotti (2009), “a Escola Cidadã supõe a existência de uma Cidade Educadora e de uma Educação Integral”, pressupõe a superação da distância entre escola e comunidade e insiste na participação desta naquela, aproximando o mais possível a educação formal da não formal (ANTUNES; PADILHA, 2010, p. 17).

O conceito de Educação Integral, neste caso, aponta para a integração da escola com o potencial educativo da cidade e pelo estabelecimento de um diálogo contínuo entre ambas, ou seja, a comunidade escolar se apropria dos espaços culturais e equipamentos públicos da cidade, descortinando um processo educativo na gestão da sua cidade, de forma que esta seja, ao mesmo tempo, educadora e educanda.

Em 1990, firmou-se, por conseguinte, um movimento mundial em prol da implementação de Cidades Educadoras com a aprovação do “Manifesto das Cidades Educadoras” em Barcelona, o qual foi revisto em 1994 em Bolonha, e que afirma:

Todos os habitantes da cidade têm o direito de refletir e participar na criação de programas educativos e culturais, e a dispor dos instrumentos necessários que lhes permitam descobrir um projeto educativo, na estrutura e na gestão da sua cidade [...] (apud GADOTTI, 2009. p.61).

As diretrizes da Cidade Educadora reconhecem os potenciais educativos das cidades (espaços, equipamentos públicos e bens culturais), os quais devem se tornar acessíveis para todos os cidadãos, e preconizam a corresponsabilização de todos os setores sociais, incluindo as instituições de ensino, pela educação dos cidadãos.

A partir deste movimento, firmou-se, também, a Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE) com o objetivo de possibilitar a troca de experiências e a incorporação de novos ideais educativos. Atualmente, várias cidades brasileiras são filiadas à AICE, sendo Belo Horizonte a cidade responsável pela Rede Brasileira de Cidades Educadoras. O documento que trata de seus princípios é a Carta das Cidades Educadoras, assinada no I Congresso Internacional das Cidades Educadoras, que ocorreu em novembro de 1990, em Barcelona. O documento foi confirmado em Bolonha (1994) e ratificado em Gênova (2004).

A proposta da Escola-Cidadã como uma Cidade Educadora e Educação Integral dentro do paradigma humanista, plural e emancipador vem avançando em vários municípios no Brasil. Seu estabelecimento respeita as características próprias locais e tem se constituído, comumente, em propostas estaduais disseminadas pelo país, entre elas Bairro-Escola em Nova Iguaçu (RJ), Cidade Escola-Aprendiz em São Paulo e a Escola Integrada em Belo Horizonte, as quais hoje são a referência prática e teórica do Programa Mais Educação do MEC.

Vale ressaltar que o modelo da “Cidade Educadora” trouxe uma renovação na concepção da Educação Integral que passa a ser pensada para além dos muros da escola, de forma que se amplia os espaços educativos, o currículo e os sujeitos participantes do processo de ensino-aprendizagem.

1.13 Programa Escola Integrada – BH

O Programa Escola Integrada (PEI) teve seu início, em 2006, quando uma experiência-piloto foi concebida pela Prefeitura de Belo Horizonte em parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), momento em que houve a adesão de sete escolas municipais.

O PEI foi criado em substituição à Escola Plural em decorrência de reformas políticas, legais e da implantação de uma nova concepção gerencial meritocrática, a qual incorporou o conceito de produtividade na proposta da avaliação de desempenho, como divulgou a imprensa no decorrer do ano de 2009:

[...] à escola de resultados que nasce em Belo Horizonte, trazendo de volta o boletim escolar com base em conceitos e o novo projeto de ensino da capital que tem por objetivo tirar a cidade da nota vermelha do IDEB (ESTADO DE MINAS, 2012).

É relevante observar que o Programa Escola Plural, em Belo Horizonte, foi implantado em 1995 com repercussão nacional por institucionalizar diversos anseios populares, tais como a democratização da gestão escolar, o comprometimento com a qualidade da educação, visando o acesso e a permanência dos estudantes, o trabalho coletivo na construção de projetos pedagógicos inovadores que tinham como objetivos centrais a ampliação do tempo do estudante na escola, por meio de atividades culturais, esportivas, de recuperação e de turmas de tempo integral.

Entremeado por um histórico de conflitos entre a categoria dos professores e a Secretaria Municipal de Educação – SIMED, o Programa de Educação Integrada surgiu como uma proposta intersetorial que reuniu diversas secretarias com o objetivo primordial de melhorar a qualidade da educação básica e pública da cidade de Belo Horizonte. Estabeleceu-se, então, a prioridade de adequar as escolas ao cumprimento das metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB/MEC e do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE, por meio de mudanças na concepção e organização escolar, as quais incluem ampliação e reformulação do tempo, do espaço e do currículo educacional.

Apesar de ser considerado por alguns autores como continuação da Escola Plural (GADOTTI, 2009), pesquisas revelam o estabelecimento de uma ruptura desta em relação a diversos aspectos:

Entretanto, observei, no decorrer da pesquisa, entre outros aspectos, que a perspectiva do PEI relativa a contratos, condições do trabalho docente e infraestrutura, estabeleceu rupturas em relação à Escola Plural. De um lado, a proposta plural implicava na alteração positiva do espaço/tempo do fazer pedagógico, na infraestrutura básica escolar, em investimentos na qualificação profissional docente, além de garantir e ampliar seus direitos, tais como o fator 1.5 docente vezes o número de turmas para se definir o corpo docente escolar e o estabelecimento do tempo coletivo. Também os documentos de criação de organização da Escola Plural produzidos pela SMED-BH enfatizam esse trabalho em equipe. De outro lado, o PEI rompeu com essa lógica plural, precarizando os contratos de trabalho, as relações trabalhistas de seus docentes, suas condições de trabalho, além de descuidar da infraestrutura da “Escola N” e tornar os docentes tarefeiros. Mas, como explicar tal ruptura se o PEI foi criado no contexto da Escola Plural? (COELHO, 2011, p. 23).

Outras pesquisas reafirmam o exposto acima, reiterando as perdas profissionais e pedagógicas ao exemplo do tempo destinado às atividades de planejamento e estudos, previsto na LDB e do tempo coletivo – um espaço considerado fundamental para a realização dos projetos pedagógicos inovadores, existente na Escola Plural. Igualmente enfatizam a perda dos espaços de participação popular na gestão pedagógica e administrativa das escolas, apresentando fatos dos anos 2005 a 2008, quando o governo desconsiderou todas as decisões dos Colegiados e das Assembleias Escolares, que divergiam da orientação da Secretaria Municipal de Educação – SIMED. Na época, a opção do governo foi de ataque aberto aos movimentos sociais para impor a sua política de retirada de direitos sociais e trabalhistas:

Entretanto, para viabilizar a concepção do Programa, ampliou-se o tempo dos alunos para nove horas diárias, assim distribuídas: quatro horas e vinte minutos com atividades básicas do ensino fundamental, ofertadas por docentes da Rede; três horas com atividades extra-curriculares de diferentes áreas do conhecimento e realizadas no contra-turno escolar por monitores de instituições de ensino superior e agentes culturais; uma hora e quarenta

minutos restantes com atividades educativas que incluem a alimentação, a mobilidade e o relaxamento.

Neste novo formato de escola, uma estratégia utilizada pelo PEI como forma de qualificar a educação foi a ampliação e a transformação dos espaços educativos com o objetivo claro de estabelecer um diálogo cotidiano entre a escola e a comunidade local. A proposta do Programa foi romper com os muros da escola e, nos sítios próximos, adaptar equipamentos públicos para transformá-los em locais de aprendizado. O Programa, ainda, passou a oferecer transporte para visitas aos mais variados espaços formativos da cidade, fazendo uma interlocução estreita entre as escolas e a agenda cultural da Cidade – sempre de acordo com os projetos desenvolvidos nas escolas – como afirma Neuza Macedo coordenadora do Programa (MOLL, 2012).

Outra estratégia muito utilizada para ampliação dos espaços e currículos foi a constituição de parcerias com diferentes esferas governamentais, escolas, instituições de ensino superior e ONGs. Buscou-se, com esta iniciativa, entre outras ações, expandir a formação dos alunos, introduzir novos conhecimentos e práticas socioculturais, ultrapassar as fronteiras do bairro, da cidade e até mesmo do estado por intermédio de visitas presenciais com finalidade educativa. Vale ressaltar que, na perspectiva de sensibilizar a sociedade para a relevância de sua participação em projetos educativos, Belo Horizonte hoje é protagonista no Brasil, disseminando diferentes ações que objetivam estimular a sociedade mineira a alcançar os princípios e as metas de uma cidade educadora.

Muitas são as contribuições das parcerias no sistema educacional de Belo Horizonte; uma das mais importantes refere-se à parceria com Instituições de Ensino Superior (IES), neste caso vinculando a oferta das oficinas ao monitoramento por parte da universidade. Esta experiência, que se iniciou com a UFMG, em 2006, tem se expandido de forma que outras IES têm se vinculado ao Programa. Hoje são treze IES trabalhando diretamente com as escolas através de seus estudantes. Uma oportunidade ímpar de manter contato direto com a realidade das escolas e de pôr em prática conhecimentos acadêmicos, processos de ensino-aprendizagem e avaliações com a finalidade de promover tanto a qualidade da educação básica como a superior:

A atuação direta no espaço escolar; o enfrentamento dos desafios que atualmente o caracterizam – desde as desigualdades de resultados no processo de ensino e de aprendizagem até a violência – a responsabilidade de planejar, conduzir e avaliar situações pedagógicas. A convivência cotidiana com as crianças e adolescentes e com os problemas sociais por eles vivenciados. As orientações e os seminários/encontros de formação são dimensões que qualificam positivamente o significado dessa experiência, contribuindo para o enriquecimento da formação pessoal e profissional do bolsista (UFMG, 2010, apud MOLL, 2012, p. 418).

É importante frisar, ademais, que cada escola tem o seu projeto político-pedagógico construído a partir dos valores, conhecimentos e recursos disponíveis em cada comunidade local, sendo esta estimulada a manter um diálogo contínuo com as ações educativas e com o repertório curricular das escolas, na intenção de se formar uma rede socioeducativa atuante na comunidade local e escolar.

Para coordenar, articular e organizar o currículo do PEI nas escolas, a Prefeitura criou o cargo do professor comunitário – um para cada instituição educativa; e uma coordenação geral que realiza o monitoramento central, fazendo visitas sistemáticas às escolas, encontros de formação, articulação e estabelecendo parcerias.

A Escola Integrada atendeu, em 2011, a 45 mil crianças e adolescentes de um total de 140.000 alunos da rede do ensino fundamental (32%), pretendendo chegar a 65 mil em 2012, ou seja, 50% da rede de ensino fundamental. Funcionou em 143 instituições, de um total de 165 escolas municipais, chegando a 80% das escolas públicas de ensino fundamental participantes do Programa em 2011.

Pesquisa feita por Oliveira (2010) constatou impacto positivo nas avaliações dos alunos do 3º ao 9º ano em Língua Portuguesa e Matemática, confirmando que a melhora no processo de aprendizagem acompanha o tempo de participação do aluno e a duração do Programa na escola, principalmente nas escolas com maior nível de vulnerabilidade social. Outro impacto positivo constatado diz respeito ao aumento da relação comunidade-escola – uma das estratégias do Programa, com aumento da segurança e da preservação do patrimônio público na localidade.

1.14 A educação integral fomentada pelo Programa Mais Educação, do MEC

No segundo mandato do governo Lula, o MEC lançou um programa indutor da Educação Integral no Brasil com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação Mais Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, no Artigo 6º, inciso I, que assim expressa: “I - Contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela noção de formação integral e emancipadora”.

Os conceitos de “educação integral emancipadora”, “escola cidadã” ou “cidade educadora” dizem respeito a uma concepção nascida da escola pública popular como alternativa à educação da classe dominante. Investe-se na formação para cidadania desde a infância e na gestão democrática e compartilhada como princípio e condição para sua efetivação: “É entendida pelo educador Carlos Rodrigues Brandão, como um processo de humanização que se dá ao longo de toda a vida, ocorrendo em casa, na rua, no trabalho, na igreja, na escola e de muitos modos diferentes” (GADOTTI, 1994, p.39).

Nesta proposta, faz parte da educação a ampliação do espaço público, tais como a rua, os parques, as praças, as bibliotecas, as quadras de esporte, os centros culturais, espaços governamentais e não-governamentais, em especial os existentes nas comunidades locais.

Ora, a proposta do MEC vê a importância de se levar em consideração as várias dimensões da condição humana, seja ela individual, social, política, econômica e cultural para atuar no processo de formação das crianças e adolescentes. Defende-se a educação como exercício de direitos e reafirma-se a necessidade do enraizamento do educando no passado como condição “sine qua non” para que este se situe e intervenha no seu contexto de vida atual. Pontua-se, também, a necessidade de uma mudança paradigmática para a educação. O texto referência do MEC assim expressa:

Entendemos a relevância da Educação Integral como meio para assegurar o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes em

todos os âmbitos da condição humana. Ao usufruir da condição de sujeito de direito, elas e eles podem sentir que têm lugar legítimo no mundo de hoje, enraizado no mundo de ontem e com perspectiva de um amanhã, ou seja, que possam ser felizes. Para isso, faz-se necessário compreender o processo de trânsito paradigmático que estamos atravessando e que inaugura novas perspectivas de futuro. (BRASIL, 2009b, p.18).

A citação acima nos traz uma visão do momento atual como repleto de significativas transformações. Na verdade, são mudanças paradigmáticas iniciadas pelas revoluções da Idade Moderna e que prosseguem o seu curso nos dias correntes. Como forma de enfrentamento às transformações da sociedade moderna, o MEC propõe uma educação aberta, pluralista, participativa e multicultural.

Neste sentido, a Portaria Ministerial nº 17 e nº19, de 24 de abril de 2007, que instituiu o Programa Mais Educação, ao fomentar a ampliação da jornada escolar no Brasil para um mínimo de sete horas diárias, propôs a complementação do currículo pela organização de atividades em diferentes campos: artes, cultura, esporte, lazer, entre outros, com a intenção de cultivar as relações entre professores, alunos e suas comunidades, melhorando, assim, o desempenho educacional de todos os envolvidos:

O que se caracteriza como uma educação integral, [...] é o reconhecimento da necessidade de ampliar e qualificar o tempo escolar, superando o caráter parcial e limitado que as poucas horas diárias proporcionam, em estreita associação com o reconhecimento das múltiplas dimensões que caracterizam os seres humanos. A parcialidade e a limitação em questão são agravadas por contextos territoriais de vulnerabilidade social que expõem crianças, adolescentes e jovens às violências simbólicas e físicas que marcam uma sociedade desigual, na qual as possibilidades de acesso à ciência, à cultura e à tecnologia estão vinculadas ao pertencimento a uma classe social (MOLL, 2009, p.13).

Para que esta experiência pudesse ser sustentada, o Programa, implantado pelo Ministério da Educação, constituiu parcerias intersetoriais e intergovernamentais, integrando outras políticas públicas no universo escolar para que contribuíssem com a diversificação das vivências educativas e, dessa forma, possibilitassem uma educação integral, integradora e inovadora.

A proposta abre, assim, um amplo espectro de parcerias, as quais devem ser agregadas aos planejamentos locais, tais como: órgãos públicos, privados, pessoas físicas, jurídicas, famílias, ONGs, movimentos sociais ou associações, entre outras. Esta é uma importante estratégia para os planos e ações escolares, não somente pela diversificação do currículo, dos métodos e dos conteúdos, como também pela introdução de novos processos educativos. A intenção é potencializar o compartilhamento comunitário por meio de parcerias e buscar instaurar no processo educativo o consenso ideológico com base em valores humanistas que façam frente aos valores desumanizadores que imperam na sociedade atual capitalista.

O Programa de Educação Integral do MEC prevê uma gestão comunitária e democrática nas escolas públicas, onde o planejamento participativo, a autonomia da escola são formas de qualificar a educação e o processo de ensino-aprendizagem por meio da reflexão e de um trabalho conscientemente dirigido para a produção de valores, inserção e participação na sociedade. A democracia nas escolas tem, dessa forma, significados mais profundos que o de igualar a todos na tomada de decisões.

Inspirada nos projetos da Cidade Educadora e da Escola Cidadã, nascida no final da década de 1980 e enraizada no movimento de educação popular e comunitária, propugna que o processo educativo seja gestado dentro do contexto do aluno e a partir de seus conhecimentos cotidianos, integrando os saberes da sua comunidade ao conhecimento formal para que este seja significativo e dinâmico. Por outro lado, expressa, ainda, que a escola deve cumprir o seu papel com a comunidade no sentido de transmitir e construir, juntamente com ela, de forma teórica e prática, os conhecimentos acadêmicos, ou seja, a comunidade se apropria da escola através de mecanismos criados pela própria escola, levando para o interior da escola os interesses e as necessidades da população.

Esse processo exige uma prática institucional democrática e não, como costumamos encontrar, uma escola “lecionadora”, “informativa”, burocrática, hierarquizada, que separa os que pensam dos que executam, estabelecendo relações de mando e subordinação, colocando como sujeito da educação apenas o professor como um mero transmissor de conteúdos. Diferentemente,

a Educação Integral proposta busca o reconhecimento e a valorização dos vários sujeitos da educação; procura estabelecer, na escola e na comunidade, relações pedagógicas democráticas, dialógicas, alicerçadas na “com-vivência” e nas experiências da vida cotidiana dos alunos e de toda municipalidade onde vivem.

Neste sentido, como forma de estabelecer a participação democrática nas experiências de Educação Integral, o MEC cria instâncias de gestão político-pedagógica do Programa Mais Educação, induzindo à formação nos territórios de dois Comitês: 1) o Comitê Metropolitano Mais Educação, cujo objetivo é articular as ações de programas do Governo Federal, bem como de outros programas de atendimento a crianças, adolescentes e jovens, com vistas a ampliar os currículos, tempos e espaços educativos, sendo composto por Secretarias Estaduais, Municipais, Universidades, Conselho de Direitos da Criança e do Adolescente e outros Conselhos Estaduais e Municipais, possuindo diversas atribuições, entre elas a de fomentar, articular, integrar e avaliar o Programa Mais Educação; e 2) o Comitê Local, cujo objetivo é integrar diferentes atores do território para formular e acompanhar o Plano de Ação Local de Educação Integral. É composto pelo Representante do Comitê Metropolitano, por profissionais que atuam em diferentes programas governamentais e não-governamentais, diretor de escola, professor comunitário, educadores e professores e tem diversas atribuições, entre elas: mapear as oportunidades educativas, formular, acompanhar e avaliar o Plano de Ação Local e celebrar parcerias.

Analisando os pressupostos teóricos da Proposta de Educação Integral do MEC, vimos que a missão da escola como instituição continua sendo a mesma da que foi introduzida pelos propósitos iluministas: oferecer um acervo cultural, uma tradição e a apropriação de alguns conteúdos tidos como valiosos, de forma que propicie sua constante reconstrução. Um projeto para todos, apoiado em valores universais porque considera o homem em um processo contínuo de aperfeiçoamento e que tem a missão de formar cidadãos e construir uma sociedade democrática.

1.15 A experiência de educação integral no Distrito Federal

A história mais recente de implementação de uma política pública de Educação Integral no Distrito Federal – DF inicia no ano de 2007 com o então Governador eleito para o DF, José Roberto Arruda que, ao assumir o cargo, anuncia a Educação como prioridade para o período de seu mandato - 2007/2010. Nesta intenção, através do decreto nº 28.503, do dia 4 de dezembro do mesmo ano, institui a Secretaria Extraordinária para a Educação Integral – SEEDF (Decreto nº 28.503, de 04 de dezembro de 2007) e para o cargo de Secretário Extraordinário nomeia o Deputado Federal em exercício Alceni Guerra (DEM-PR) pelo seu histórico como prefeito de Pato Branco – PR (1997 a 2000), no qual, em um ano, adotou a Educação Integral em todas as escolas do ensino fundamental, fato que colaborou, significativamente, para o aumento do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Estado.

Entretanto, diferentemente do DF, a pequena cidade de Pato Branco contava com apenas 26 escolas e 10 mil crianças na rede, sendo que o DF, no censo escolar de 2008, já constava com aproximadamente 500 escolas e 520 mil alunos na rede pública do ensino fundamental.

Em 17 de fevereiro de 2008, o Secretário Extraordinário assim expressa:

A nossa meta é de que até o dia 21 de abril, que é aniversário da cidade, todas as 510 escolas estejam no processo de educação integral. A escola escolhe com quantos alunos começará o projeto e durante o ano vai aumentando gradativamente até que todos os alunos estejam inseridos. É uma meta para o segundo semestre (MIDIADF, 2010).

A Secretaria Extraordinária de Educação Integral, vinculada à Secretaria de Educação do Distrito Federal, propôs um projeto envolvendo as áreas de saúde, transporte, esporte, cultura e ciência e tecnologia do GDF, momento em que o Secretário de Educação José Luiz Valente afirmou: “A implantação da Educação Integral requer uma ação integrada do governo. E é isso que vamos fazer” (EMTEMPOREAL, 2010).

A ideia do Projeto foi implantar uma concepção de Educação Integral que compreendesse não apenas a ampliação da jornada escolar para oito

horas por dia, mas que favorecesse a aprendizagem e desenvolvesse a cidadania por meio de ações sócio-educativas nas escolas e em outros espaços, públicos ou particulares. Seu funcionamento, em princípio, seria no turno contrário ao das aulas regulares, com enfoque nos projetos de Matemática e Letramento, mas também em atividades esportivas, recreativas e artístico-culturais.

O Projeto teve seu início na Rede Pública do Distrito Federal, no começo do ano letivo de 2008, nas escolas do Ensino Fundamental das 14 Diretorias Regionais de Ensino. Como haveria necessidade de espaço físico e de pessoal para o desenvolvimento do Projeto, o Secretário constituiu uma rede social de articulações e parcerias do Estado com a sociedade civil em busca de espaços e ações sócio-educativas. Para isso o GDF, então, cadastraram-se 1.305 parceiros da iniciativa privada e do Sistema S (SESC, SENAI, SENAC, SESI) com o objetivo de construir uma parceria duradoura entre a escola e a comunidade e com o empresariado atuante nas diversas regiões do Distrito Federal, em troca de incentivos fiscais e marketing social para a empresa.

A Educação Integral foi primeiramente implantada em 2008, na Escola Classe nº 39, de Taguatinga, referência nacional em gestão escolar no ano de 2006. A unidade atendia a 300 alunos e inseriu 90 da 3ª e 4ª séries no programa, oferecendo, das 13 às 16 horas aula de handebol, sala de leitura com laboratório de aprendizagem e sala de multimídia com o laboratório de informática. Em 2010, passou a atender somente 80 alunos, reduzindo para 64, em 2011.

A falta de estrutura física adequada nas escolas não foi motivo para a não implantação do Projeto. A Escola Classe 08 de Taguatinga, por exemplo, iniciou suas atividades no dia 03 de março de 2008, com 100% dos alunos – em torno de 700 – e anunciou: “Não temos espaço físico, então conseguimos vários lugares cedidos pela Universidade Católica, o ginásio Serejinho e os Cids – Centros de Inclusão Digital.

Segundo reportagem da Revista Brasília em Dia (2007):

O governador acredita na criatividade de diretores e professores admitindo a possibilidade de o programa começar com 620 escolas de uma vez, “mas, se for só uma, já valeu a pena”, ressaltou, informando que no começo a Secretaria trabalhará para encaixar os estudantes em atividades extracurriculares no turno em que eles não estiverem em sala de aula. Mas podem ser também em aulas de educação física em ginásios do GDF, artes e música em teatros públicos ou reforço escolar em lugares cedidos pela comunidade. Caberá a cada diretor desenvolver um plano para o ensino integral, que se adapte às ofertas e características da região em que a escola funciona.

Os critérios de escolha dos alunos para participarem do programa foram: a defasagem idade/série, a defasagem de aprendizagem e a carência nutricional. Critérios estes considerados válidos pelo professor de pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília, Erasto Fortes, que, no entanto, adverte: “[...] essa adesão deve ser da escola e de uma gestão democrática”.

O contexto da advertência do professor foi devido a certa pressão feita pelo governo na ânsia de implantar rapidamente a Educação Integral em todas as escolas do DF, para que estas aderissem ao programa. A estratégia utilizada pelo Secretário foi convencer os Diretores de escolas a aceitarem a proposta em troca de apoio técnico, financeiro e outras promessas, e não de um planejamento em conjunto. Citaremos algumas das tarefas que o governo se comprometeu a cumprir ainda em 2008, no Portal do DF (2007):

1. Construir Vilas Olímpicas e ceder todos os ginásios e quadras esportivas para as escolas;
2. Colocar 5mil professores que estão fora de sala de aula em sala de aula;
3. Implantação de tendas culturais e utilização das instalações físicas de teatros, casas de arte para a educação;
4. Pagar a alimentação adicional para as escolas que adotarem a educação integral;
5. Descentralização orçamentária das escolas.

Apesar de o Secretário Extraordinário Alcení Guerra afirmar a não obrigatoriedade de os diretores aceitarem o ensino integral em suas escolas, podemos citar o caso das cinco Escolas-Parque de Brasília que corroboram o contrário. Nelas, gestores e professores declararam que souberam das modificações no retorno das férias e que o programa foi instituído sem

nenhuma consulta prévia ou planejamento, o que acarretou no total fracasso do Projeto.

Vale ressaltar que a implantação da Educação Integral no DF já nasce dentro do contexto de um novo modelo de gerenciamento das escolas da rede pública do Distrito Federal. Em 25 de outubro de 2007, o GDF implanta a Gestão Compartilhada (lei 4.036/07) como um veículo de políticas educacionais no âmbito pedagógico e de gestão, baseado em critérios de provimento de cargo misto para os dirigentes educacionais – Diretores e Vice-Diretores das escolas públicas do DF. Sua base legal foi a Constituição Federal, nos Art. 3º, VIII, no Art.14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Art. 222 da Lei Orgânica do Distrito Federal.

A democratização das escolas públicas do DF vinha sendo uma das importantes reivindicações do Sindicato dos Professores do DF e da comunidade escolar como um todo, desde a suspensão da gestão democrática instituída pelo governo Cristovam, que perdurou durante os dois mandatos do governo de Joaquim Roriz. Dentre os principais objetivos da lei de Gestão Compartilhada do governo Arruda estava induzir a participação da comunidade escolar na gestão da escola pelo fortalecimento do Conselho Escolar de caráter deliberativo e para o desempenho de um papel ativo na definição da aplicação dos recursos e no acompanhamento do Projeto Político Pedagógico da escola. A lei objetiva, também, garantir mecanismos de descentralização administrativa.

Nonato Menezes, professor do ensino médio na Rede Pública do DF, manifestou críticas à iniciativa da Gestão Compartilhada do Governo Arruda como processo de democratização e de participação da comunidade. Alegou que houve grande número de abstenções da comunidade escolar nas eleições de 2008 por ser um processo feito às pressas e que a comunidade não foi convidada a discutir coletivamente a proposta. Outros afirmam que as regras estabelecidas não condizem com um sistema de eleição democrático por fazer diversas exigências centralizadoras que acabam por não expressar a vontade da comunidade escolar.

Quase um ano depois de instituída a Gestão Compartilhada, em 25 de junho de 2008, pelo Decreto nº 29.200, o governador Arruda implementa um

novo Programa de Descentralização Administrativa e Financeira – PDAF, para apoio às instituições educacionais e Diretorias Regionais de Ensino – DRE. O objetivo do decreto foi dar autonomia às escolas e DRE para a aquisição de materiais de consumo, de materiais permanentes e pequenas reformas: “A descentralização dos recursos é fundamental para o processo de gestão compartilhada, que vai deixar mais eficiente o gasto de dinheiro do governo e melhorar o aprendizado dos alunos”, defendeu o secretário de Educação, José Luiz Valente. No que se refere à Educação Integral, o Decreto propõe um acréscimo de R\$ 5,00 para R\$ 10,00 por aluno em regime de educação em tempo integral.

Com relação à autonomia do PDAF, o mesmo professor citado acima afirma que esta já era uma “autonomia” exercida pelos Diretores e que autonomia mesmo seria a própria escola deliberar sobre a matrícula da sua clientela. Diz que o processo de matrícula é centralizado e esconde autoritarismo (MENEZES, N. 2011). A esse propósito, há que se considerar que:

Essa tão sonhada autonomia deveria permear todo o sistema indo do aluno ao professor e ao “diretor” ou da Gestão Compartilhada do estabelecimento, porque dar à escola o máximo de autonomia significava, segundo Anísio Teixeira: “regra de ouro da educação”. Tudo que puder ser dispensado, como controle central, deverá ser dispensado”.(TEIXEIRA, 1956, p. 20, apud VIANA, 2010, p. 64).

Ainda no início de 2008, paralelamente à implantação da Educação Integral pela SEDF, o Programa Mais Educação do MEC se efetivou em 26 instituições educacionais do Distrito Federal e em mais 19 Escolas de Ensino Fundamental da Rede Pública, que foram selecionadas para o ano seguinte pelo critério de IDEB abaixo da média nacional. Ou seja, no ano de 2009 haviam aderido ao Programa do MEC 45 escolas públicas distribuídas nas 14 DRE da SEDF.

Em fevereiro de 2009, assume Marcelo Aguiar a Secretaria Extraordinária de Educação Integral, no lugar de Alcení Guerra e o governo declara 200 escolas desenvolvendo projetos na perspectiva da Educação Integral, sendo que destas, 28 atendiam 100% de seus alunos. E anuncia

também que o programa está universalizado na cidade de Candangolândia, com 100% dos alunos do ensino fundamental em Educação Integral, com a criação do Centro de Referência em Educação Integral, que atende os alunos das diversas escolas daquela cidade.

É oportuno lembrar que, perplexamente, somente depois de um ano de funcionamento da Educação Integral o Governo viu a necessidade da contratação de recursos humanos para trabalharem no Projeto e publica, em janeiro de 2009, a Portaria nº 74, onde cria o cargo de Coordenador Pedagógico da Educação Integral, com a ressalva de que a escola deve estar atendendo 50% dos alunos regularmente matriculados na educação integral. Desta ressalva, pode-se inferir que, por algum motivo não explicitado, muitos alunos regularmente matriculados não são atendidos pela escola ou são infrequentes. Um ano depois, o governo estende o benefício do Coordenador Pedagógico da Educação Integral a todas as escolas que implantarem a proposta e publica a Portaria nº 04, de 21 de janeiro de 2010.

Em maio de 2009, se concretiza uma estratégia de efetivação, ainda que precária, de pessoal para atuar diretamente com os alunos da Educação Integral por meio de parceria com a Secretaria de Ciência e Tecnologia, intermediada pelo Fundo de Apoio à Pesquisa – FAP. A ideia foi oferecer, a alunos carentes de quaisquer cursos de graduação das faculdades particulares do DF, bolsas integrais de estudo em troca de 20 horas semanais na Educação Integral. A Portaria Conjunta nº 03, de 14 de maio de 2009, normatizou o regime de monitoria e o denominado Programa Bolsa Universitária do Governo do Distrito Federal disponibilizou, naquele momento, cerca de 1600 bolsistas para atividades de acompanhamento e desenvolvimento de projetos pedagógicos junto aos alunos da educação integral.

Entretanto, conforme Documento Norteador Para Uma Construção Coletiva das Diretrizes para a Educação Integral no DF, expedido pela Secretaria de Estado Extraordinária para a Educação Integral, em abril de 2009, apesar da meta inicial de implantação da Educação Integral em todas as escolas da rede e contrariando a declaração de 200 escolas, anuncia que apenas 140 escolas do Ensino Fundamental, distribuídas pelas 14 Regionais de Ensino, aderiram à Educação Integral, no ano de 2009.

O Documento anuncia, ainda, que muitas experiências têm obtido êxito, apesar da constatação por estatísticas e avaliações de que a Educação Básica ainda está longe do patamar de qualidade necessário para a promoção de um desenvolvimento sustentável e menos desigual. E assume a necessidade da construção da Educação Integral em conjunto com a comunidade escolar para a elevação da qualidade e dos patamares de aprendizado dos alunos, traçando como perspectivas para 2009 a meta de incentivar o envolvimento da comunidade escolar na concepção e implantação de um projeto inovador e integrador. Neste sentido, sugere que o mesmo seja submetido à apreciação nas escolas e que retornem sugestões para a elaboração dos documentos que sistematizarão os aspectos teóricos, metodológicos, pedagógicos e operacionais da Educação Integral no Distrito Federal.

Segundo o Documento, foram aprovadas pelo Conselho de Educação do DF, em 2008, as Diretrizes Pedagógicas da SEEDF onde se preconiza brevemente que a Educação Integral objetiva promover a melhoria qualitativa e quantitativa da oferta educacional escolarizada, visando ao acesso, à permanência e ao êxito dos alunos na instituição educacional pública, em consonância com as diretrizes emanadas da CF e da LDB (Parecer nº 325/2008 do CEDF).

Podemos constatar, por meio do Documento, o entendimento de que a Educação Integral deve contribuir para a diminuição dos indicadores de insucesso escolar, tais como a reprovação, o abandono e a evasão e ter um papel central na elevação do aprendizado.

O Documento (2009, p.2) ainda destaca algumas medidas para melhorar as condições da Educação Integral, entre as quais:

- Garantia de coordenador pedagógico, conforme Portaria 74/2009, para a Educação Integral, às escolas que aderirem ao Projeto;
- Formação para coordenadores;
- Ampliação do número de alunos(as) bolsistas;
- Formação para os estudantes universitários, isto é, bolsistas que atuarão nas escolas;
- Formação para cozinheiros, que atuarão nas escolas;
- Garantia de alimentação escolar para todos os alunos;
- Ampliação de parceria com o MEC, no Programa Mais Educação;

- Cobertura das quadras esportivas;
- Garantia de recursos para as obras solicitadas em 2008;
- Criação dos Centros de Referência da Educação Integral, inspirados nas Escolas-Parque.

E assegura a intersetorialidade e a transversalidade no Governo como contribuição para a implementação do Projeto, anunciando que serão disponibilizados às escolas diversos projetos de caráter educacional nas áreas de saúde (prevenção e combate a doenças, saúde do escolar), ação social (prevenção ao uso de drogas, cuidados com o idoso), agricultura (horta escolar, alimentação saudável), meio ambiente (educação ambiental, coleta seletiva, ambiente saudável, água e energia), cultura (educação patrimonial, formação de plateia, incentivo à leitura, cines-clube, visitas guiadas em exposições, oficinas específicas etc.), segurança (polícia cidadã, paz no trânsito) e esporte.

Mais à frente (p. 4) propõe diretrizes gerais para as escolas na construção de sua Proposta Pedagógica de Educação Integral, as quais transcrevemos integralmente:

- a.** o entendimento de que Educação Integral pressupõe turno único de ações educativas, procurando evitar o tratamento de contra-turno ou turno contrário ou ainda, de atividades complementares;
- b.** a ampliação da jornada ou do tempo de permanência do aluno na escola deverá garantir uma Educação Integral que esteja em consonância com as Orientações Curriculares da SEEDF, uma vez que competências, habilidades e conteúdos oferecidos aos alunos devem ser contextualizados e integrados;
- c.** a promoção e a implantação de metodologias de ensino, nas instituições educacionais, que privilegiem a criatividade, a reflexão, a clareza de métodos e procedimentos;
- d.** a disponibilidade de inúmeras experiências, as mais diversificadas possíveis e adequadas ao conteúdo a ser experimentado, refletido e confrontado com os conhecimentos que estudantes trazem de fora da escola, já incorporados;
- e.** a aceitação das muitas formas de ensinar como parâmetro para a Educação Integral;
- f.** a criação de um clima acadêmico, seguro e frutífero ao desenvolvimento da curiosidade e do saber experimentado por parte dos estudantes;
- g.** a construção de Proposta Pedagógica com o envolvimento da comunidade escolar;
- h.** a articulação, pela coordenação pedagógica, para a integração entre as disciplinas oferecidas e a conseqüente transversalidade dos temas tratados;
- i.** a busca de espaços escolares, juntamente com a comunidade escolar, sociedade civil organizada e o poder local para melhor aproveitamento dos espaços educativos e de aprendizagem disponíveis na região da instituição educacional;

- j. criação das condições para que a comunidade escolar se aproprie do espaço da escola durante os finais de semana, como forma de combater a violência e promover a paz por meio da inclusão social;
- k. a otimização do Projeto Escola Aberta da UNESCO visando “a construção de espaços de socialização, em que crianças e jovens construam seus lugares de cidadãos na sociedade”;
- l. a identificação dos estudantes talentosos e atendê-los na sua plenitude.

A partir deste Documento (2009), constatamos a preocupação da SEEDF com a questão pedagógica da Educação Integral, na medida em que propõe as Bases para a Elaboração de Diretrizes para a Educação Integral, mas oferece como contrapartida um elemento frágil e instável como recurso humano às escolas – os bolsistas, os quais, em sua maioria, estão despreparados para as atividades de acompanhamento e desenvolvimento de projetos pedagógicos junto aos alunos da educação integral.

Outra questão também importante e que afeta o pedagógico é a ausência de uma estrutura física apropriada para a Educação Integral, ou seja, são grandes os desafios encontrados pela escola para a concretização destas Diretrizes.

Ainda, no mesmo documento, o Governo divulga a formalização de convênio de cooperação técnica internacional entre a Secretaria de Estado de Educação e a UNESCO com o objetivo de:

Promover o desenvolvimento de políticas públicas integradas de melhoria da educação no Distrito Federal e de cultura da paz, visando a consolidar o atendimento integral ao educando do ensino fundamental, favorecendo a integração entre alunos, escola, família e comunidade por meio da oferta de espaços alternativos para o desenvolvimento de atividades de cultura, esporte e lazer.

O Governo entendeu que, com esta parceria, ter-se-ia melhores condições para expandir o atendimento integral nas escolas, garantindo a implementação de práticas educacionais de sucesso, além do oferecimento de capacitações permanentes aos agentes educacionais envolvidos (gestores, coordenadores e monitores) os quais viabilizariam o desenvolvimento e a sistematização de aspectos teóricos, metodológicos e operacionais alusivos à Educação Integral.

Finalmente, o Documento insiste na necessidade de construção coletiva de uma proposta de Educação Integral para o sucesso da escola, apesar de, no momento da implantação da Proposta, ter usado a estratégia do convencimento dos Diretores das Instituições Educacionais sem um planejamento em conjunto com a comunidade escolar. Mas, conforme constatamos pelos depoimentos dos servidores da SEEDF e por ausência de dados documentais, podemos afirmar que não houve mobilização coletiva de professores e gestores da educação integral com este fim.

Outra ação da Secretaria Extraordinária, que também expressa a sua preocupação pedagógica, foi criar, em abril de 2009, um Núcleo de Formação para a Educação Integral em parceria com a EAPE, cujo objetivo principal era propiciar a formação dos gestores, professores e monitores que já atuavam na Educação Integral, mas também manter uma maior aproximação com os diferentes agentes educacionais que atuavam nas escolas de Educação Integral, dando-lhes a oportunidade de compartilhar experiências educacionais e divulgar as experiências exitosas realizadas nas escolas de Educação Integral. Além disso, o Núcleo de Formação para a Educação Integral desenvolveu atividades associadas à produção de material instrucional, análise de projetos, visitas às escolas, realização de palestras, seminários e cursos, desenvolvimento de projetos especiais, aconselhamento e tutoria aos educadores, dentre uma série de outras ações importantes para suporte à prática pedagógica (Blogspotformaçãointegral, 2011).

Um ano depois de instituído, em maio de 2010, o Núcleo foi extinto por decisão do novo Secretário de Educação Marcelo Aguiar, como também do convênio com a UNESCO e o Programa Parceiros na Escola. Vale ressaltar que, de fevereiro a novembro de 2009, Marcelo Aguiar era o Secretário Extraordinário de Educação Integral, ou seja, acompanhou os trabalhos do Núcleo.

Em 16 de março de 2010, o governador do Distrito Federal, José Roberto Arruda, teve seu mandato cassado, sendo sucedido por Rogério Rosso para o Governo de Transição do Distrito Federal. Em 26 de abril de 2010, Marcelo Aguiar, assume o cargo de Secretário de Educação, no lugar de Eunice Santos, e extingue a Secretaria Extraordinária de Educação Integral,

dando lugar à Subsecretaria para a Educação Integral Cidadania e Direitos Humanos (SEICDH), por meio do Decreto nº 31.613, de 23 de abril de 2010, comandada por Hélvia Miridan Paranaguá Fraga, que até então ocupava o cargo de secretária adjunta da pasta extinta. Na época, a Secretária afirmou que existiam 241 escolas ativas, que atendiam 43 mil estudantes, e outras 60 instituições postulantes ao programa (Secretaria de Educação, 2010). Em junho de 2010, o governo anuncia o funcionamento da EI em 176 escolas do DF e o atendimento a 30 mil alunos, sendo 122 escolas apoiadas pelo Programa Mais Educação. Dessa forma, as informações quantitativas da educação integral oscilavam.

O relatório preliminar da SEICDH, em atendimento ao processo de transição governamental de 08 de novembro de 2010, informa que as escolas que desenvolveram projetos voltados para a educação integral, o fizeram a partir de Planos de Trabalho elaborados com a participação de todos os setores da comunidade escolar, de acordo com as Diretrizes Pedagógicas da Educação Integral (Portaria nº 1, de 27 de novembro de 2009) e do levantamento pormenorizado das condições físicas, de recursos humanos e de necessidades, acrescido do quantitativo de alunos a serem atendidos, do número de dias por semana e das refeições a serem servidas por dia. O documento sugere para o governo subsequente que sejam feitas adaptações do espaço físico das escolas e que a NOVACAP encontra-se em vias de dar início à cobertura de 40 quadras esportivas em escolas situadas em Ceilândia, Gama, Planaltina, Santa Maria e Taguatinga. Sugere, também, a contratação de empresas de transporte escolar para atender exclusivamente às demandas das atividades de Educação Integral. Com relação à aquisição de equipamentos e materiais para o desenvolvimento de atividades de educação integral, pontua que a responsabilidade é de cada unidade escolar, ficando a cargo da SEEDF viabilizar outros materiais complementares. O documento assume a necessidade de capacitação de gestores, professores e demais agentes da educação para atender a esta nova realidade. Todavia, com a extinção do Núcleo de Formação para a Educação Integral, em parceria com a EAPE, não dispõe de qualquer tipo de formação. Apesar de todas as dificuldades apresentadas, há indícios, através de relatos de professores

regentes, coordenadores e gestores, de que os alunos, em geral, apresentam bons resultados no que tange ao comportamento, assiduidade, motivação e desempenho escolar. Para finalizar, o relatório aponta ameaças à continuidade do programa de educação integral para o ano de 2011:

A principal ameaça relativa ao processo de implementação da Educação Integral no DF é permitir que as escolas que já aderiram ao programa não se sintam incentivadas a dar continuidade ao projeto. É necessário garantir incentivos a elas, em especial no que refere à estrutura física. Outra ameaça é a dependência dos alunos bolsistas da FAP. A opção a eles seria a redistribuição da carga horária do professor que hoje encontra-se na relação de 25 horas de sala de aula e 15 horas de coordenação.

Em 14 de janeiro de 2011, a professora Doutora Regina Vinhaes toma posse como Secretária de Educação e assume o objetivo de ampliar a oferta da Educação Integral. Na intenção de construir democraticamente um projeto de educação para o DF, chamou professores, representando suas escolas, para participarem de três momentos coletivos: seminário de construção coletiva do Plano Distrital de Educação do DF, plenárias da gestão democrática e plenárias de currículo.

Para o enfrentamento dos desafios encontrados, a SEEDF apresenta o Projeto de Formação Integral em Jornada Total, ou seja, a educação integral é compreendida como aquela que procura desenvolver integralmente o ser social omnilateral e, para tanto, esta jornada total é fundamental. Segundo a SEEDF (2011, p. 5):

Numa concepção que compreende a formação integral como aquela que supera a mera “ampliação” da jornada, entendendo que o que existia até agora era uma jornada parcial e que agora se compreende a jornada total como o resgate de um direito que foi subtraído das crianças e jovens.

Conforme este documento, o Distrito Federal teria participação em pesquisa nacional coordenada pelo Ministério da Educação, em 2009, no quadro de atendimento geral nacional da região Centro Oeste (29%), mas, como explicitamos na introdução, a SEEDF não forneceu os dados do DF; logo, no percentual acima, não estão inclusos os dados do DF. E, em seguida,

mostra a realidade da jornada total no Distrito Federal – ano de 2001, que conta com os seguintes números:

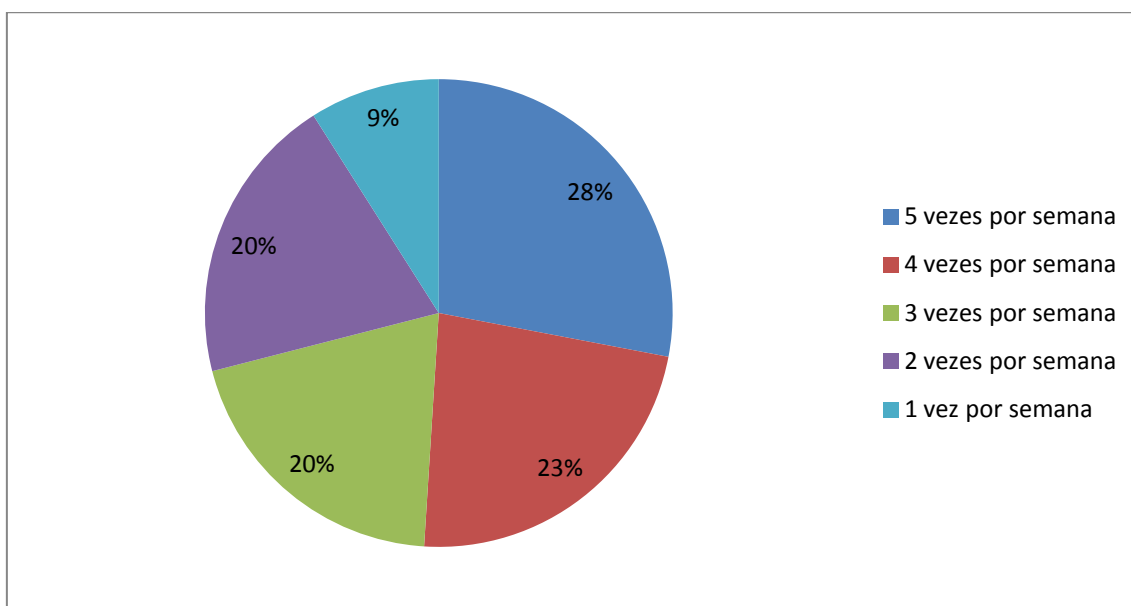
- Escolas que ofertam atividades em jornada total: 298;
- Alunos atendidos pela “educação integral”: 33.976;
- Escolas cadastradas no programa Mais Educação: 152;
- Bolsistas (contrapartida do programa Bolsa Universitária): 1092.

Fazendo um comparativo com o atendimento da educação integral temos:

- Escolas com oferta de educação integral: 298 (45,91%) do total de escolas públicas;
- Alunos atendidos pela “educação integral”: 33.976 (7,85%) do total de matrículas;
- Escolas cadastradas no programa Mais Educação: 152 (51%) do total de escolas de educação integral;
- Bolsistas: 1092.

Observamos dos dados acima que o número de escolas de educação integral se aproximou, em 2011, de 50% do total de escolas na educação básica, mas em relação ao número de alunos atendidos pela educação integral a diferença é grande: se considerarmos apenas os alunos do ensino fundamental, a proporção é de 10,77% do total de alunos nesta etapa.

Em relação ao número de vezes por semana de oferta da educação integral temos o seguinte quadro:

Figura 01: Percentual de frequência de oferta semanal por escola.

Analisando os dados acima, percebemos que um pouco mais da metade das escolas (51%) fazem o atendimento da educação integral de cinco a quatro vezes por semana. Se considerarmos o mínimo estipulado oficialmente, que são três vezes, totalizamos 71% das escolas, mas 29% estão atendendo fora do padrão legal, o que significa 67 escolas no DF. O documento também expressa a dicotomia entre as atividades regulares e as atividades da educação integral, ou seja, as ações (pedagógicas e administrativas) da escola são desarticuladas, o que nos leva a pensar na convivência de duas realidades educativas em um mesmo espaço, apesar de o aluno ser o mesmo.

O mesmo documento aponta para uma desarticulação institucional com as políticas da esfera federal (Programa Mais Educação), além de descontinuidades políticas, como temos constatado neste breve histórico. E se posiciona em relação ao grave problema da terceirização de recursos humanos, por meio do atendimento pedagógico com bolsistas, expressando falta de compromisso histórico com a educação pública e com os educadores (os quais devem ser valorizados com carreira), o salário e a formação. O documento finaliza revelando um grande desafio: construir uma nova identidade escolar por meio de uma política pública que ofereça as condições

de ingresso e permanência no sistema para professores e demais profissionais da educação.

Neste sentido, a SEEDF organizou as plenárias do currículo, as quais tiveram como objetivo traçar as diretrizes e bases da Escola do Cerrado, uma nova proposta com fundamento na educação integral. No entendimento da Secretaria, a educação integral é uma proposta de formação para o ser humano em sua integralidade ou multidimensionalidade e para a sua emancipação. O processo formativo da nova escola prevê a interação da escola com a comunidade, o currículo integrado, a gestão democrática, a ampliação dos espaços educativos, tudo isto centralizado nos PPP das escolas, planejados coletivamente. E finalmente menciona, como compromisso, o resgate da cidadania da população do DF e a preservação do bioma do Cerrado. De forma que a concepção de educação integral expressa pela Secretaria apontava, como eixo norteador de todas as etapas e modalidades de ensino, juntamente com Direitos Humanos e Diversidade, a Educação Integral.

Entretanto, a gestão da Secretária de Educação Regina Vinhaes durou apenas oito meses e, no dia 01 de setembro de 2011, a Secretária pediu a exoneração do cargo, que passou a ser comandado por Denílson Bento da Costa, sendo sua primeira ação, como Secretário protocolar, no dia 04 de outubro do mesmo ano, na Câmara Legislativa, dispor o projeto da SEEDF que afirma a gestão democrática na rede pública de ensino. Seguindo as mesmas prerrogativas da gestão anterior, o novo Secretário propôs, com a gestão democrática, a participação da sociedade nas escolas públicas, outorgando autonomia dos sujeitos e da escola, além de transparência nos atos, por meio do controle social da comunidade nas escolas.

Retomando o histórico da educação integral no DF, em 2007, o principal objetivo da Secretaria Extraordinária de Educação Integral foi a implantação de uma concepção de Educação Integral que compreendesse a ampliação dos tempos, espaços e oportunidades educacionais para todas as 510 escolas da rede. Dois anos depois (2010), a Secretaria Extraordinária deu lugar a Subsecretaria para a Educação Integral Cidadania e Direitos Humanos, englobando, então, as pastas de Direitos Humanos e Diversidade, ou seja, a

educação integral perdeu o status de Secretaria Extraordinária e delimitou o seu espaço de atuação paritariamente com as demais áreas do conhecimento acopladas.

Em 2011, iniciou-se um processo de construção coletiva das diretrizes e bases da Escola do Cerrado, onde a educação integral passou a ser o fundamento da nova concepção de educação e eixo norteador e transversal no currículo da SEEDF. Em 2012, uma nova estrutura organizacional foi constituída e a proposta de educação integral deixou de ser uma Subsecretaria para se constituir, atualmente, uma Coordenação de Educação Integral, englobando as pastas do Livro e Leitura e de Orientação Educacional, diminuindo ainda mais o seu status e os cargos comissionados a ela destinados.

1.16 A Organização da educação integral em Brasília

Em 2011, momento em que se iniciou a coleta de dados da presente pesquisa, funcionava a antiga estrutura organizacional da SEEDF. Nesta mesma época, a oferta da Educação Integral estava sob a responsabilidade da Subsecretaria para a Educação Integral Cidadania e Direitos Humanos (SEICDH). Imediatamente abaixo na hierarquia organizacional, estavam as Diretorias Regionais de Ensino – DRE, que descentralizavam grande parte das demandas administrativas e pedagógicas da SEEDF, por meio de núcleos, entre eles: o Núcleo de Alimentação Escolar - NAE, o Núcleo de Recursos Humanos – NRH, o Núcleo de Desporto Escolar e Integração Comunitária – NDEIC, o Núcleo de Material, Patrimônio e Serviço – NMPS, o Núcleo Planejamento e Controle – NPC, o Núcleo Financeiro – NUFIN e o Núcleo de Monitoramento Pedagógico – NMP. Fazendo parte do NMP, as diversas Coordenações Intermediárias, entre elas a Coordenação Intermediária do Ensino Fundamental, a Coordenação Intermediária do Ensino Médio, a

Coordenação Intermediária de Educação em Direitos Humanos (Núcleos de Educação Ambiental e de Cidadania, Educação e Direitos Humanos), a Coordenação Intermediária de Educação em Diversidade e a Coordenação Intermediária de Educação Integral.

De forma que as DRE respondiam por todas as escolas que ofertavam a Educação Integral na sua região e os Núcleos de Monitoramento Pedagógico – NMP eram os principais responsáveis pela coordenação desta oferta através dos Coordenadores Intermediários que eram os elos estabelecidos entre a Subsecretaria para a Educação Integral Cidadania e Direitos Humanos (SEICDH), a DRE e as Instituições Educacionais, incluindo as que aderiram ao Programa Mais Educação.

Conforme o Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de ensino do Distrito Federal, no Art. 2º,

As instituições educacionais de Rede Pública de Ensino integram a estrutura da Secretaria de Estado de Educação, unidade integrante do Governo do Distrito Federal, e são vinculadas pedagógica e administrativamente às respectivas Diretorias Regionais de Ensino, unidades orgânicas administrativas (Publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 240, de 14/12/2009).

A estrutura organizacional da Educação Integral sofreu modificações estruturais que passaram a vigorar na SEEDF em janeiro de 2012, mas esta manteve a estrutura estabelecida hierarquicamente em forma de rede, com elos que conectam a Coordenação de Educação Integral – CEINT (antes Subsecretaria para Educação Integral, Cidadania e Direitos Humanos – SEICDH) às Coordenações Regionais de Ensino - CRE (antes Diretorias Regionais de Ensino – DRE) onde se inserem as Gerências Regionais de Ensino – GREB (antes Núcleos Monitoramento Pedagógico – NMP) e, finalmente, às Instituições Educacionais - IE. Todas as CRE mantiveram pelo menos um responsável regional pela Educação Integral – o Coordenador Intermediário, e cada Instituição Educacional manteve um responsável local pela Educação Integral – o Coordenador Local.

Vale acrescentar, que as quatorze CRE atendem as 31 Regiões Administrativas do DF, sendo estas denominadas como CRE de Brazlândia,

Ceilândia, Gama, Guará, Núcleo Bandeirante, Paranoá, Planaltina, Recanto das Emas, Samambaia, Santa Maria, São Sebastião, Sobradinho, Taguatinga e Plano Piloto/Cruzeiro.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA

Pelas iniciativas distritais e federais, a educação integral é um valor e uma prática pedagógica desejada para o futuro dos brasilienses e dos brasileiros, contudo, a sustentação das diferentes iniciativas no Brasil de um modo geral, e no Distrito Federal, de um modo específico, possui desafios e problemas de ordem política, pedagógica e estratégica. Esta pesquisa tem como objetivo investigar aspectos pedagógicos e políticos das experiências de implantação e de implementação da Educação Integral no DF, a partir de suas concepções e das concepções de gestão vivenciadas por gestores públicos de educação das DRE da SEEDF.

2.1 Problematização

Quais são os aspectos pedagógicos e políticos encontrados no Distrito Federal para a instituição do programa de educação integral na educação básica?

2.2 Sujeitos da pesquisa

Os 14 Coordenadores Intermediários de educação integral das 14 Diretorias Regionais de Ensino (DRE) do Distrito Federal são os sujeitos da presente pesquisa que foram especialmente escolhidos por ocuparem uma posição estratégica na estrutura organizacional da SEEDF, ou seja, considerou-se significativo para a pesquisa a percepção das dimensões de

gestão macro, intermediária e micro favorecida pela posição que ocupam nossos sujeitos na rede de ensino.

Vale salientar que os Coordenadores Intermediários atuam diretamente com as escolas que ofertam a educação integral envolvem-se nas questões de gestão regional e coordenam com a gestão central da Educação Integral da SEEDF. Neste sentido, os consideramos apropriados para responderem questões de gestão, como também, sobre as experiências de implantação da educação integral no DF.

2.3 Instrumento de pesquisa e coleta de dados

Como nossa pesquisa é referente ao período entre 2008 e 2011, portanto, iniciada quando ainda vigorava a antiga nomenclatura, mantivemos em nosso texto as nomenclaturas utilizadas até o final de 2011, ou seja, a mesma utilizada no questionário, apesar de nossa coleta ter se estendido até o final de maio de 2012.

O instrumento da pesquisa, elaborado no Google Docs e respondido via internet, foi tornado público para os Coordenadores Intermediários da Educação Integral – sujeitos da pesquisa – ao final da reunião da SEICDH, em novembro de 2011. Ao término desta, solicitamos a colaboração dos colegas para o preenchimento do questionário, que seria enviado por email. As respostas foram positivas e, aproveitando o momento, coletamos as assinaturas dos Coordenadores Intermediários no Termo de Livre Esclarecimento e Consentimento para o Uso de Dados (ver apêndice 5).

Escolhemos o Google Docs como ferramenta porque é um serviço de armazenamento e de compartilhamento de arquivos online, que permite a criação de um formulário com questões fechadas e abertas, sendo sua aplicação possível a diversos usuários que tenham disponibilidade de acesso à internet, como é o caso dos sujeitos da pesquisa, e também porque a ferramenta permite usar editores de texto com diversos recursos de

formatação, inserção de tabelas, gráficos, imagens e equações, além de operar planilhas eletrônicas. O instrumento de pesquisa encontra-se no Apêndice1.

Apesar das facilidades tecnológicas, obtivemos poucas respostas no primeiro momento – de novembro a meados de dezembro de 2011. Inferimos que a proximidade do término do ano letivo tenha dificultado o atendimento do pedido. Em janeiro, não houve resposta aos questionários porque, com o recesso escolar e as férias, paralisaram-se as atividades da Coordenação Intermediária nas DRE.

No início do mês de janeiro, durante as férias coletivas dos professores, foram feitas as mudanças na estrutura funcional da Secretaria de Educação, na qual muitos Coordenadores Intermediários e Locais foram remanejados de seus cargos. No dia 12 de março, deflagrou-se uma greve dos professores, que se estendeu por 52 dias, ou seja, até o dia 02 de maio, quando se foram iniciadas as atividades escolares, e os Coordenadores Intermediários da Educação Integral foram paulatinamente assumindo seus cargos nas CRE. No término do mês de maio, conseguimos, finalmente, a totalidade das respostas esperadas.

2.4 Análise de dados

a análise de conteúdo é uma busca de outras realidades através das mensagens

Bardin

Bardin (2004) define a Análise de Conteúdo como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Ou seja, é um instrumento de interpretação de discursos. Mas como pode ser interpretado um discurso? Segundo Bardin (2004, p.26):

A análise de conteúdo (seria melhor falar de análises de conteúdo) é um método muito empírico, dependente do tipo de “fala” a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo. Não existe o pronto-a-vestir em análise de conteúdo, mas somente

algumas regras de base, por vezes, dificilmente transponíveis. A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos tem que ser reinventada a cada momento, exceto para usos simples e generalizados, como é o caso do escrutínio próximo da decodificação e de respostas a perguntas abertas de questionários cujo conteúdo é avaliado rapidamente por temas.

De acordo com Bardin (2004), seu método baseia-se em operações de desmembramento do texto em unidades, ou seja, descobrir os diferentes núcleos de sentido que constituem a comunicação e, posteriormente, realizar o seu reagrupamento em classes ou categorias. A autora sugere algumas etapas sequenciais de análise: a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados, a inferência ou dedução e a interpretação.

Seguindo as etapas de análise, começamos com uma leitura geral ou flutuante (primeiras leituras em que surgem as primeiras hipóteses ou questões norteadoras em função das teorias conhecidas) para, posteriormente, nos debruçarmos em leituras mais detalhadas. Após a leitura flutuante, devem-se escolher índices, que surgirão das questões norteadoras ou das hipóteses, e organizá-los em indicadores - critérios específicos propiciadores de dados. Mas nem sempre as hipóteses são estabelecidas na pré-análise, estas podem surgir, assim como, as questões norteadoras, no decorrer da pesquisa.

Conforme nos ensina Bardin (2004), na fase seguinte – exploração do material – são feitos recortes em unidades de registro e unidades de contexto, que passam a ser codificadas em forma de categorias. Nesta etapa, é o momento da codificação, momento em que os dados brutos são transformados e organizados em unidades agregadas, as quais permitem uma descrição das características pertinentes do conteúdo. A codificação compreende a escolha de unidades de registro, a seleção de regras de contagem e a escolha de contextos e categorias. Buscamos, neste momento, extrair do texto pontos de semelhanças e de contrastes a partir de hipóteses estabelecidas na pré-análise e dos objetivos do trabalho: “A análise categorial pretende tomar em consideração a totalidade de um texto, passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido” (p. 32).

Pelas características qualitativas e textuais da presente pesquisa, o método de análise de conteúdo de Bardin (2007) mostrou-se adequado para o tratamento do problema proposto nesta pesquisa.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O questionário da presente pesquisa pode ser dividido didaticamente em duas partes. Em primeiro lugar, com questões amplas, abordando o conceito de educação integral e de gestão sob a óptica dos Coordenadores Intermediários da educação integral dos NMP-DRE e, posteriormente, aprofunda a investigação com questionamentos mais específicos relativos à organização, ao planejamento e às ações de gestão da educação integral nas DRE. Na sequência, investiga o momento de implantação da educação integral em 2007 e o seu desenvolvimento até o ano de 2011, no DF. Nesta parte, demandamos as perspectivas do NMP-DRE a respeito da realização dos programas do Governo Federal – Mais Educação – e do Governo do Distrito federal com perguntas avaliativas. Apresentaremos a seguir os resultados das respostas do questionário organizadas de acordo com o método de Bardin (2007).

Retomando nosso referencial metodológico, a unidade de contexto (UC) é formada pelo conjunto de unidades de registro (UR), agregadas de forma a permitir uma descrição das características pertinentes ao conteúdo, ou seja, as UR se organizam em torno de um campo interpretativo mais geral a que chamamos de “contexto”.

Da primeira parte do questionário, retiramos as UR, e as organizamos em oito unidades de contexto, as quais explicitaremos a seguir. A primeira é a UC **Educativo**, para qual selecionamos as UR indicadoras das atividades desenvolvidas (oficinas, vivências, aulas, palestras, entre outras) ou que as favoreçam diretamente (coordenações, avaliações, orientações, entre outras).

A segunda é a UC **Objetivos e Metas Educacionais**, na qual agrupamos as UR que fizerem referência aos objetivos e aos índices de qualidade educacional (qualidade da educação, Índice de Desenvolvimento na Educação Básica – IDEB, Prova Brasil, índices em geral). A terceira é a UC **Curricular**, na qual agrupamos as UR relacionadas ao currículo da educação integral (disciplinas, conteúdos, áreas do conhecimento, entre outras). A quarta é a UC **Didático**, na qual alocamos as UR que expressam estratégias didático-pedagógicas (metodologias, organização do trabalho pedagógico, técnicas de ensino). A quinta é a UC **Político-participativa**, para a qual agrupamos as UR indicadoras de ações participativas ou que visem à integração e a inserção social e política dos diversos atores no processo educativo (participação na gestão, nos PPP, nas avaliações, entre outras). A sexta é a UC **Organizacional**, na qual selecionamos as UR que explicitam elementos da organização escolar, sejam eles administrativos ou também pedagógicos; incluem-se nesta UC as formas de organização das relações institucionais e humanas no ambiente escolar. A sétima é a UC **Assistencial**, onde alocamos as UR referentes às ações de assistência e de proteção ao aluno (merenda, tempo fora da rua, assistência à saúde). E a oitava é a UC **Formativo**, na qual agrupamos as UR que expressam as dimensões formativas dos atores envolvidos (multidimensional, integral, plena, dos aspectos físicos, sociais, culturais, cognitivos, afetivos, psicomotores) e as ações ou eventos que estão relacionados à formação ou a favorecem (formação continuada, formação geral, específica, seminários).

Optamos por apresentar, na presente dissertação, o processo de codificação dos dados do questionário, de forma que as questões da primeira parte se organizarão pelas UC acima explicitadas, pelas UR correspondentes, seguidas do número de ocorrência de cada registro. Dentro de uma mesma questão, as UR poderão estar alocadas em mais de uma UC, conforme os sentidos possíveis de uma mesma UR. Esse processo se chama desambiguação e será explicitado, se necessário, onde ocorrer, após a UR e entre parênteses. Com relação às demais questões, deixaremos em anexo o processo de codificação.

Vale salientar que as codificações propostas - UR, UC e Categorias - estão assim relacionadas para efeito de análise da presente pesquisa, fazendo parte da estratégia metodológica utilizada para ampliar e detalhar níveis de compreensão e dimensões que envolvem o processo educativo; porquanto, na realidade, todos os elementos se apresentam intrinsecamente associados.

A partir dos resultados das questões da primeira parte (conceito de educação integral e conceito de gestão) e da organização das Unidades de Registro em Unidades de Contexto, decidimos que os contextos apresentados poderiam ser agrupados em duas Categorias de Análise: a política e a pedagógica. Esta escolha foi referendada pelo fato de que todas as escolas, por determinação da LDB, possuem o seu Projeto Político e Pedagógico (PPP). Entendemos, também, que as Secretarias e Diretorias Regionais devam ter o seu PPP, indicando a direção política e pedagógica e o compromisso estabelecido para e com a coletividade. Segundo Veiga (2006, p. 13),

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade [...]. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

Entendemos que todo processo educativo possui aspectos políticos e aspectos pedagógicos, de maneira que toda escola ou sistema de ensino deve ter claras as intenções políticas e pedagógicas que pretende desenvolver em seus alunos, as quais devem estar explícitas no seu documento norteador, que é o PPP.

Pelo significado da palavra “política”, segundo Michaelis (2000), o termo “política” significa: “Arte ou ciência de governar; arte ou ciência da organização, direção e administração de nações ou Estados”. Já o aspecto pedagógico, trata-se da arte ou ciência da educação (TARDIF, 2010, p. 363), abarcando as teorias do ensino e da aprendizagem. Como referência de nossa análise, nos embasamos nas propostas de educação integral e cidadã de autores

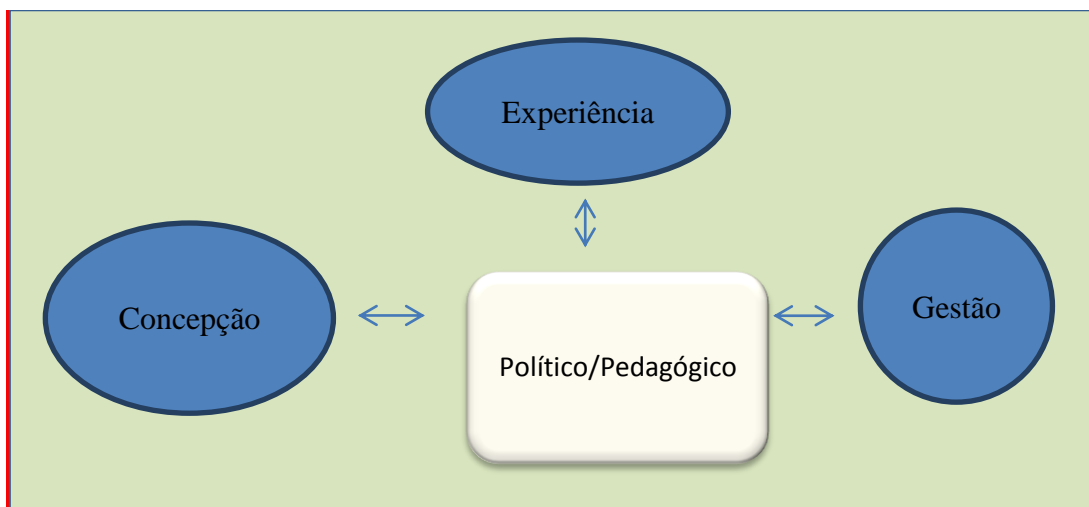
reconhecidos, os quais desenvolvem os conceitos de gestão democrática, comunitária e compartilhada. Segundo Antunes; Padilha (2010, p. 62):

Gestão tem a ver com a organização e o funcionamento da escola a fim de conseguir realizar aquilo que foi proposto. Por exemplo, se a escola pretende garantir o direito de aprender e formar cidadãos e cidadãos críticos, participativos, dialógicos, que contribuam para a construção de realidades socialmente justas, ela precisa organizar o seu trabalho para que este objetivo seja alcançado.

Os autores conceituam a gestão como atividade administrativa relacionada ao funcionamento e à organização da escola e, também, no nosso ponto de vista, do sistema educacional como um todo, para atingir os fins previamente estabelecidos. Os gestores da educação, ao assumirem um objetivo “político”, como o de construir uma realidade socialmente justa, devem, por sua vez, estruturar o funcionamento e a organização da escola/sistema educacional, em conformidade com os princípios políticos adotados. Se seguirmos o exemplo acima explicitado, o sistema se estruturaria de forma democrática, dialógica e participativa.

Passemos para a análise e discussão das questões a partir de duas Categorias: a política e a pedagógica, como podemos visualizar na figura abaixo:

Figura 02 – Categorias de Análise política e pedagógica dos focos da experiência, da gestão e da concepção de educação integral.



Fonte: a autora.

Na primeira questão, relacionada à concepção de educação integral, procuramos identificar as finalidades, os objetivos, as estratégias e as perspectivas políticas e pedagógicas correspondentes à experiência de educação integral do NMP- DRE. Conforme a análise, a distribuição de Unidades de Registro em Unidades de Contexto para este assunto foi feita da seguinte maneira:

I – Contexto Educativo:

- 4 - atividades que favoreçam a aprendizagem;
- 2 - dificuldade de aprendizagem;
- 1 - oficinas pedagógicas;
- 1 - reforço escolar.

II – Contexto dos Objetivos e Metas Educacionais:

- 4 - educação de qualidade;

- 1 - equidade na oferta das etapas e modalidades da educação básica;
- 1 - ampliação da oferta da Educação Básica;
- 1 - ampliação da escolaridade;
- 1 - atendimento da demanda;
- 1 - regularização do fluxo escolar.

III – Contexto Curricular:

- 4 - cidadania como direito do indivíduo/preparo para o exercício da cidadania/ cidadão capacitado para inserção social e econômica/cidadão consciente, participativo/ autônomo;
- 4 - oportunidades educacionais;
- 2 - oportunidades esportivas;
- 2 - oportunidades de lazer;
- 1 - conhecimento voltado para a compreensão da totalidade;
- 1 - qualificação para o trabalho;
- 1 - oportunidades sociais;
- 1 – oportunidades culturais;
- 1 - superação da alienação;
- 1 - valores;
- 1 - aprimorar os talentos dos alunos.

IV – Contexto Didático:

- 2.- atividade pedagógica integrada ao ensino regular/transdisciplinaridade (integração curricular dos conteúdos, interdisciplinaridade);

V – Contexto Político-participativo:

- 2 - integração de todos os colaboradores no processo;
- 1 - participação da família;
- 1 - sociabilidade emancipada.

VI – Contexto Organizacional:

- 8 - ampliação de tempos / contra-turno escolar;
- 3 - ampliação de espaços;
- 4 - ampliação de oportunidades;
- 2 - intersectorialidade;
- 3 – superação da concepção de ampliação de tempos; (integração do tempo);
- 2 - superação da concepção de ampliação espaços; (integração do espaço)
- 1 - superação da concepção de ampliação de oportunidades; (integração curricular);
- 1 - atividade pedagógica integrada ao ensino regular; (turno único).

VII – Contexto Assistencial:

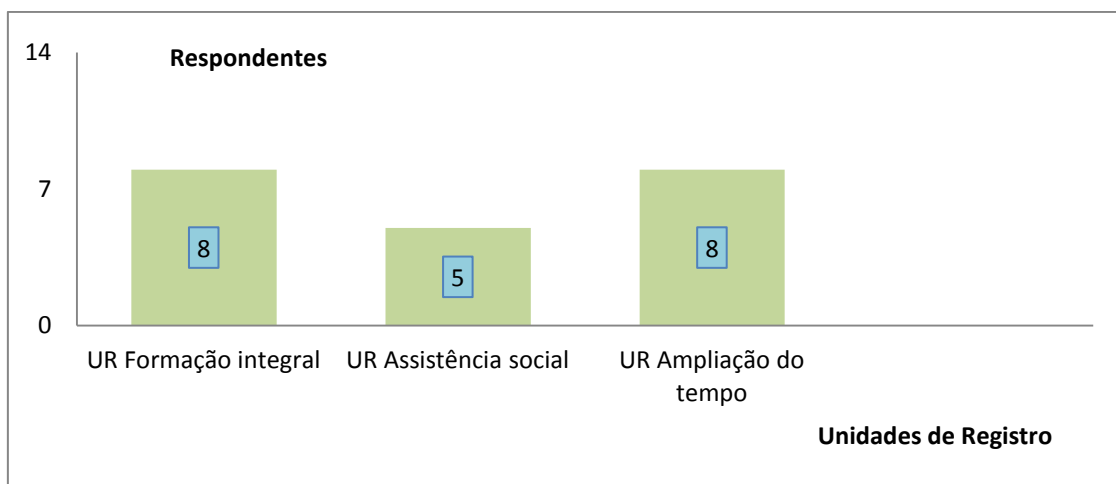
- 5 - assistência social ao aluno; risco social, refeição; inclusão social;
- 3 - direito do indivíduo como cidadão;
- 1 - permanência do aluno na escola;
- 1 - mais assistência do Coordenador Intermediário à escola.

VIII – Contexto Formativo:

- 8 - formação integral/plena/multidimensional;
- 1 - desenvolvimento humano e pedagógico;
- 1 - compreender a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educacionais;
- 1 - promover, na escola, uma educação integral.

Tomemos, como dado interpretativo dos resultados, o somatório de ocorrências de uma UR, posicionado antes destas. Considerando que cada ocorrência significa um respondente do NMP-DRE, selecionamos as UR com os maiores índices de ocorrência.

Figura 03– Quadro comparativo das UR, indicando os registros mais frequentes do conceito de educação integral.



Fonte: a autora.

No Contexto Formativo, temos a Unidade de Registro “formação integral/plena/multidimensional”, que apresenta oito ocorrências entre 14 respondentes dos NMP/DRE, ou seja, 57,14% expressam a formação integral do aluno como característica do conceito. O mesmo número de respondentes (57,14%) se refere à “ampliação do tempo”. Seguidos de 35,71%, ou seja, cinco que indicam a UR “assistência social”.

3.1 A concepção de educação integral: aspecto político

O aspecto político, na concepção de educação integral, pode ser inferido pelos registros que expressam a ideia de cidadania, um registro do Contexto Curricular, com cinco ocorrências, quais sejam: “cidadania como direito/preparo para o exercício da cidadania/cidadão capacitado para inserção social e econômica/cidadão consciente, participativo/autônomo”. E um do Contexto Assistência: “direito do cidadão”, com três ocorrências. De forma que podemos inferir a franca associação da educação integral com o tema da cidadania, nos diversos aspectos que discutiremos a seguir. O primeiro, e mais citado aspecto, menciona a cidadania como direito do indivíduo; mas direito a quê? Direito a uma escola mais provedora, com refeição e oficinas? Direito a cursos de inglês, reforço ou natação, no turno contrário, numa tentativa de igualdade com relação aos filhos de pais de classe alta e média que têm condição econômica para oferecê-los a seus filhos? Será essa a igualdade de direitos que se almeja com a educação integral? O registro também expressa a cidadania como “capacitação para inserção social e econômica”, assertiva que nos induz a pensar em “habilitação para inserção no sistema político, econômico e social vigente”, sem, no entanto, associarmos tal capacitação à consciência das determinações econômicas às quais estamos submetidos e as possíveis formas de transformação. E, finalmente, o registro “cidadão consciente, participativo/autônomo”, que nos abre para a possibilidade de um indagar crítico acerca dos sentidos da vida individual e coletiva no contexto da vida contemporânea, entendendo o desenvolvimento da consciência crítica e da autonomia como potencialização intelectual do sujeito: “Potencializar o sujeito é fundamental e definitivo para a conquista da autonomia intelectual, para a análise crítica dos processos sociais em que cada indivíduo está integrado de maneira particular” (GOMES, 2002, apud, ROSSI, 2005, p. 43).

Algumas respostas expressam os termos constitucionais: “educação como preparo para o exercício da cidadania”, os quais, do nosso ponto de vista, devem ser entendidos como educação para participação crítica, no sentido de preparar para ingerência nas decisões da coletividade, primeiramente na escola e depois nas demais instituições sociais e políticas.

Respondendo à pergunta acima, consideramos que esta interpretação é um valor a ser desenvolvido como função precípua da escola pública e para o alcance da verdadeira igualdade de direitos.

A partir dos dados acima, inferimos que nossos respondentes, em geral, expressam o termo cidadania no seu sentido conservador, acrítico e não no sentido progressista que envolve a participação política e social. Tal inferência é ainda mais reforçada pelos poucos registros, no total quatro, que abordam como componentes do conceito de educação integral as questões político-participativas na escola.

Aproveitemos o momento para análise dos registros do contexto político-participativo. Inferimos do registro “integração de todos os colaboradores no processo”, com duas ocorrências, que este vai de encontro à fragmentação e ao isolamento da instituição, fato exaustivamente abordado no nosso referencial teórico, ou seja, pretende transformar as relações e a organização social e pedagógica da escola, tornando-a integrada. O registro “sociabilidade emancipada”, com uma ocorrência, também entende a educação integral como uma proposta de socialização participativa e democrática. Já o último registro, “participação da família”, com uma ocorrência, como é inespecífico em relação à participação dos demais atores e em relação à forma de participação requerida, inferimos que se refere à participação dos pais, como é solicitada na escola pública tradicional, ou seja, para ações específicas de auxílio nos recursos materiais ou para informações de mau comportamento e notas dos filhos; raramente a escola tradicional requer dos pais uma participação no planejamento do PPP ou nas decisões importantes a serem tomadas. Segundo Paro (2007), em uma pesquisa sobre a contribuição dos pais na qualidade do ensino:

[...] Embora na escola analisada no estudo de campo se adote uma política de aproximação dos pais aos assuntos da escola, isso não é o que acontece com a generalidade das escolas públicas, em que os usuários são mantidos à distância e sentem medo até mesmo do atendimento que lhes pode ser dedicado quando procuram a secretarias da escola com alguma solicitação. A timidez diante dos professores, o medo da reprovação dos filhos e a distância que sentem da “cultura” da escola, os levam a ver a escola não como uma

continuidade em suas vidas, mas como algo separado de suas experiências (PARO, 2007, p. 33).

Como são poucos os registros que expressam a participação na escola como resgate do espaço público, do lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva (VEIGA, 2006, p. 14), este dado nos leva a inferir que não há uma valorização da ideia na maioria dos nossos respondentes, por resistência político-ideológica ou porque a ideia ainda não é bem compreendida.

Analisaremos, a seguir, outro registro que reflete aspectos políticos do conceito “ampliação do tempo escolar”, com oito ocorrências. Este é o registro que, pelo número de ocorrências, inferimos ser o que mais expressa a concepção de educação integral no DF e também pelas razões que ponderaremos a seguir. Deste registro, podemos inferir duas interpretações: uma considerando que os programas de educação integral ofertam não uma “educação integral”, como indica o nome, mas de “tempo integral”, já que o registro menciona a ampliação do tempo. A educação de “tempo integral” aumenta o tempo e a oferta do mesmo, ou seja, mantém os mesmos moldes da educação instituída. A outra interpretação considera que a ampliação do tempo é, basicamente, assistir socialmente aos alunos. Ao associarmos o registro “ampliação do tempo”, com oito ocorrências, ao registro “assistência social ao aluno; risco social, refeição; inclusão social”, com cinco ocorrências, obtemos o somatório de 13 ocorrências, que nos induzem à inferência de que o DF oferta uma educação de tempo integral de cunho assistencialista. Consideramos que esta associação é pertinente porque o aumento do tempo é essencial para dar assistência ao aluno em situação de risco social, retirando-o das ruas e ofertando de três a quatro refeições diárias e outros cuidados básicos, de modo que os registros associados caracterizam o conceito de educação integral expresso pelos respondentes.

Observemos, como exemplo, o seguinte registro do conceito: “assegurar a permanência do aluno por mais tempo e mais vezes na escola”. Neste caso, nosso respondente quis, conscientemente, informar para a pesquisa que a educação integral por ele vivenciada denota uma ação tipicamente assistencialista, ou seja, sem compromisso ou desdobramentos pedagógicos e formativos. A intenção do respondente não foi expressar um

conceito, mas a realidade vivida, passando, inclusive, à clara sensação de mal-estar profissional, tema que abordaremos adiante.

Inferimos, portanto, dos dados acima, que a concepção assistencialista é a preponderante do ponto de vista dos Coordenadores Intermediários das DRE e deduzimos, ainda, que a grande maioria das escolas públicas da SEEDF oferta não uma educação integral, mas uma educação “de tempo integral” e “de cunho assistencialista”.

Com apenas três ocorrências, tivemos o registro “superação da mera ampliação de tempos”, que nos faz pensar na necessidade de as escolas do DF conceberem uma educação integral para além do aumento do tempo escolar. Isso significa superar o assistencialismo e cumprir a função social de formação daqueles que estão chegando ao mundo, como nos alerta Hannah Arendt (2007), instaurando nos educandos a valorização do mundo, a sensibilidade pela continuidade e renovação dele, ou seja, dotá-los de uma postura de responsabilidade pelos assuntos comuns e políticos do mundo. Quando a escola não cumpre o seu papel social, gera mal-estar profissional, frustração e adoecimento, principalmente daqueles que se sentem responsáveis por esta função, como é o caso dos professores.

Observamos ainda que o objetivo da educação integral é superar a concepção de “tempo integral” de cunho assistencialista, mas que este objetivo esta longe da realidade vivenciada pelos nossos respondentes, que não dão sinais de superação do atendimento assistencialista para a oferta de uma educação de qualidade. Vale ressaltar que a situação assistencialista atual da educação integral gera mal-estar profissional que pôde ser constatado no registro acima e em pesquisa de doutorado sobre o programa no DF, onde Oliveira (2012, p. 102) colhe extensos relatos do mal-estar docente com relação à oferta da educação integral sem a assistência do governo para que a política pública de Educação Integral/integrada se consolide de forma democrática: “[...] Temos um grupo de professores exaustos, não pelo projeto, mas pela sua estruturação, que acaba ‘respingando’ em nossas vidas e, de alguma forma, nos afetando profissionalmente pelo desgaste emocional de nos sentirmos impotentes, incapazes [...]”.

Concluimos, dos dados acima, que existe uma finalidade política na proposta de educação integral do DF, que é formar para a cidadania. Entretanto, a concepção de cidadania, em grande parte das respostas, não envolve o incremento da participação dos diversos atores na escola, como espaço político necessário à formação, apesar de haver o espaço para a democracia representativa na gestão compartilhada do governo Arruda e na gestão democrática do governo Agnelo.

Vale esclarecer que cidadania, segundo o referencial teórico adotado, refere-se à necessidade de resgate do espaço público e da política, perdidos no mundo moderno e no entendimento de que esta possa ser reconstituída no cotidiano escolar e nas relações da escola com as comunidades locais. Segundo César (s/d, p. 45): “[...] as experiências de muitas comunidades escolares nas ações políticas são importantíssimas como forma de renascimento político [...] talvez a política deva ser re-inventada e comunidades escolares poderão ser o novo local dessa re-invenção”.

3.2 A concepção de educação integral: o aspecto pedagógico

O aspecto pedagógico, na concepção de educação integral, pode ser inferido, principalmente, pelo registro do contexto formativo “formação integral/plena/ multidimensional”, com oito ocorrências. Entendemos, a partir das respostas do questionário, que há um mesmo sentido no uso dos termos *integral*, *plena* e *multidimensional*, ou seja, nossos respondentes entendem que uma educação plena ou integral é aquela que proporciona uma formação que leva em consideração os diversos aspectos ou dimensões do indivíduo. Nesse sentido, o currículo da educação integral se propõe a desenvolver as dimensões humanas por meio de atividades de acompanhamento pedagógico, esportivas, artísticas e culturais.

Entretanto, sabemos que a dimensão cognitiva é a mais valorizada pela nossa sociedade e pela escola tradicional, onde os valores dominantes são o

individualismo e a competitividade, como também que a escola tende a reproduzir as condições sociais e políticas vigentes. Isto posto, inferimos dois ambientes escolares distintos para a formação integral proposta. No primeiro caso, a formação plena e multidimensional está inserida em um contexto onde as potencialidades individuais são as mais valorizadas e a dimensão social e política deixada para segundo plano. No segundo caso, a formação leva em consideração a dimensão individual e social, valorizando ambas. De forma que lançamos mais um questionamento: em qual ambiente escolar a educação integral desenvolve as diversas dimensões humanas dos alunos? Em um contexto relacional competitivo e de valorização pessoal ou em um contexto solidário e de valorização das construções coletivas?

Pela inferência que obtivemos dos dados da questão anterior, ao abordarmos os aspectos político-participativos da educação integral, o ambiente das nossas escolas é pouco participativo, de modo que a dimensão social e política da educação não é muito valorizada. Por conseguinte, podemos inferir que, em geral, o ambiente para a formação integral do aluno é o tradicional, onde prevalecem os objetivos de aprimoramento dos talentos individuais, de busca de uma instrução individualizada e de competição para a aquisição de posição social mais elevada, ou seja, a educação é considerada como um valor privado de mercado, em detrimento de seu significado público e de uma educação comunitária, como apontada por experiências de educação integral no Brasil e pelos programas federal e estadual, quando induzem à gestão compartilhada entre escolas, famílias, organizações sociais, poder público, para o alcance das potencialidades educativas da comunidade. Segundo Padilha (2010, p. 61):

Fazer uma gestão democrática significa contar com a participação dos representantes dos diferentes segmentos da comunidade escolar, significa compartilhar reflexões e ações, ter acesso a informações, contar com fóruns de diálogo, com descentralização do poder de decisão em relação ao projeto político-pedagógico das unidades educacionais.

Os registros indicam, ainda, o currículo como elemento da concepção de educação integral. Observamos que a proposta vigente, na SEEDF, diversifica

e amplia o currículo, introduzindo, no tempo ampliado, atividades, que, por sua vez, estão inseridas em áreas ou campos do conhecimento, que podem ser prioritários (acompanhamento pedagógico, esporte e recreação, cultura e artes) ou eletivos (educação ambiental, educomunicação, prevenção e promoção à saúde e inclusão digital). Apesar dessas modificações na concepção do currículo escolar, não foram detectadas mudanças significativas no contexto educativo, que passa ainda a ideia disciplinar cognitivista; como exemplo, citaremos os registros “atividades que favoreçam a aprendizagem”, com quatro ocorrências, “aulas de reforço”, uma ocorrência e “atividades para alunos com dificuldade de aprendizagem”, com duas ocorrências.

Dessa maneira, inferimos que grande parte das escolas trabalha com atividades ministradas no mesmo formato das disciplinas regulares, ou seja, de forma cognitivista e fragmentada e não integrada às áreas ou campos do conhecimento e à vivência cotidiana, como sugerem as propostas de educação integral, tanto do MEC quanto do GDF.

Consideramos significativo mencionar, ainda, o registro do Contexto Didático “atividade pedagógica integrada ao ensino regular/transdisciplinaridade”, com duas ocorrências. Deduzimos, do registro, que os nossos respondentes interpretam a que a educação possibilita uma educação integral de acordo com o princípio da integralidade, no sentido de integração dos conteúdos e das ações educativas, como podemos constatar no seguinte trecho de Gadotti (2009, p. 97):

O princípio geral da educação integral é, evidentemente como vimos, o da integralidade. O conceito de integralidade refere-se à base da educação, que deve ser integral, omnilateral e não parcial e fragmentada. Uma educação integral é uma educação com qualidade socio-cultural. A integração da cultura, da saúde, do transporte, da assistência social etc. com a educação possibilita a integralidade da educação.

O registro “superação da concepção de ampliação de oportunidades” expressa também esta concepção, na medida em que se pretende não só a ampliação, mas a integração das oportunidades educativas.

Por fim, vale citar, igualmente, dois registros do contexto Formativo “compreender a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educacionais” e “promover, na escola, uma educação integral”. Inferimos que o nosso respondente aponta para a necessidade de maior entendimento das ideias inerentes à proposta de educação integral, posto que não são as mesmas instituídas pela escola tradicional, não trazem os mesmos pressupostos, nem estão embasadas nas mesmas ideologias e valores vigentes. Como a proposta tem em seu bojo um novo paradigma cultural e social, nos parece bem pertinente o registro apontando para uma formação que aprofunde o tema.

Passemos para a análise do registro “educação de qualidade”, com quatro ocorrências. O registro demonstra a relação da proposta de educação integral com a melhora da qualidade da educação como um todo. Inferimos que nossos respondentes conhecem a dimensão pedagógica da proposta, que não é apenas dar assistência, mas atuar no cerne dos problemas educacionais. Alguns registros apontam como qualidade da educação elevar os índices de aprendizagem; outros, ao fato de o currículo estar relacionado à vivência diária e à realidade de cada comunidade. A última premissa está embasada no “Conhecimento em rede”, o qual vem ao encontro da ideia de que os conhecimentos disciplinares, assentados na visão moderna de razão, devem ceder lugar para os conhecimentos tecidos em redes, relacionados à ação cotidiana. Vejamos o que nos diz Libâneo (p. 38):

O conhecimento se constrói socialmente, não no sentido de assimilação da cultura anteriormente acumulada, mas no sentido de que ele emerge nas ações cotidianas, rompendo-se com a separação entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano. Há uma vinculação do conhecimento com a prática social, que se caracteriza pela multiplicidade e complexidade de relações em meio das quais se criam e se trocam conhecimentos, tecendo redes de conhecimento entre os sujeitos em interação.

Neste sentido, será a proposta de educação integral capaz de qualificar a educação brasileira?

Concluimos, pelo número de ocorrências dos registros, que a concepção preponderante de educação integral perpassa por uma formação plena que leva em consideração as diversas dimensões humanas. Deduzimos que o

ambiente onde se insere a educação integral é o tradicional, corroborado pela constatação de que as atividades são ministradas no mesmo formato das disciplinas regulares, apesar de as atividades da educação integral estarem organizadas por macrocampos; além disso, valorizam mais a dimensão individual e cognitiva, em detrimento das dimensões social e a política.

Como perspectiva, nossos respondentes apontam para a necessidade de uma educação integrada em seu currículo; entretanto, faz-se necessária uma formação específica dos diversos atores.

Inferimos que nossos respondentes entendem que a proposta de educação integral tem o potencial de qualificar a educação básica, mas que ainda está longe da prática do que se propõe.

A segunda e terceira questões investigam a concepção de gestão da educação integral. Primeiramente, abordaremos a gestão na organização administrativa e pedagógica dos MNP/DRE e, em seguida, a concepção de gestão requerida ou idealizada pelos MNP/DRE para os gestores das escolas – para que a educação integral tenha o êxito esperado.

Nossa proposta é pesquisar as finalidades, os objetivos e as estratégias de gestão, assim como as perspectivas políticas e pedagógicas que embasam as ações dos MNP-DRE.

Das respostas da segunda questão sobre a concepção de gestão dos MNP/ DRE, apresentamos as Unidades de Registro acompanhadas do número de aparições e as organizamos nas mesmas Unidades de Contexto explicitadas acima:

I – Contexto Educacional:

- 1 – orientar;
- 1 – promover ações;
- 1 – avaliar êxitos e dificuldades;
- 3 – acompanhar a aplicação do Plano de Ação;

- 2 – acompanhar a qualidade pedagógica para além da ampliação de tempos e espaços;
- 1 – construir planejamentos.

II – Contexto Objetivos e Metas Educacionais:

- 1 – contribuir para elevar os índices de aprendizagem;
- 2 – educar com qualidade.

III – Contexto Curricular:

- 1 – oportunidades educacionais, sociais, culturais, esportivas e de lazer;
- 1 – promover a cultura da paz;
- 1 – construir planejamentos relacionados à vivência diária e a realidade de cada comunidade.

IV – Contexto Didático:

- 2 – articular vários espaços de educação e de produção de aprendizagens; (como estratégia didática);
- 1 – desenvolver estratégias em consonância com a SEEDF; (didáticas)
- 1 – flexibilizar o currículo (interdisciplinaridade).

V – Contexto Político-participativo:

- 1 – necessidade de integração da EI com todas as ações da escola;
- 1 – buscar uma práxis coletiva emancipadora, participativa;
- 1 – integrar a escola com a comunidade;

VI - Contexto Organizacional:

- 7 – gerenciar recursos humanos com reuniões e acompanhamento dos Coordenadores Locais, gestores e monitores;
- 5 – acompanhar as escolas com visitas regulares;
- 2 – articular vários espaços de educação e de produção de aprendizagens; (como organização espacial);
- 2 – acompanhar a qualidade pedagógica para além da ampliação de tempos e espaços;
- 2 – articular a intersetorialidade/parcerias locais;
- 2 – articular diferentes instâncias;
- 1 – desenvolver estratégias em consonância com a SEEDF; (organizacionais);
- 1 – flexibilizar o currículo; (reorganização dos tempos, espaços e atividades educacionais);
- 1 – ampliar tempos;
- 1 – ampliar oportunidades educacionais, sociais, culturais, esportivas e de lazer;
- 1 – repassar as informações para os Coordenadores Locais;
- 1 – consultar os professores e alunos sobre a funcionalidade do projeto;
- 1 – acompanhar a utilização da verba do Programa Mais Educação;
- 1 – fazer registros sistemáticos com enfoque mais administrativo;

- 1 – a gestão da EI na CRE fica a critério do Coordenador Intermediário e das demandas da CEINT, se não houver demanda, fica a mercê do Gestor da escola;
- 1 – há dificuldades de monitoramento por falta de espaço físico e recursos humanos;
- 1 – superar a concepção de monitoramento;
- 1 – dividir em escolas com menos e com mais problemas.

VII – Contexto Assistencial:

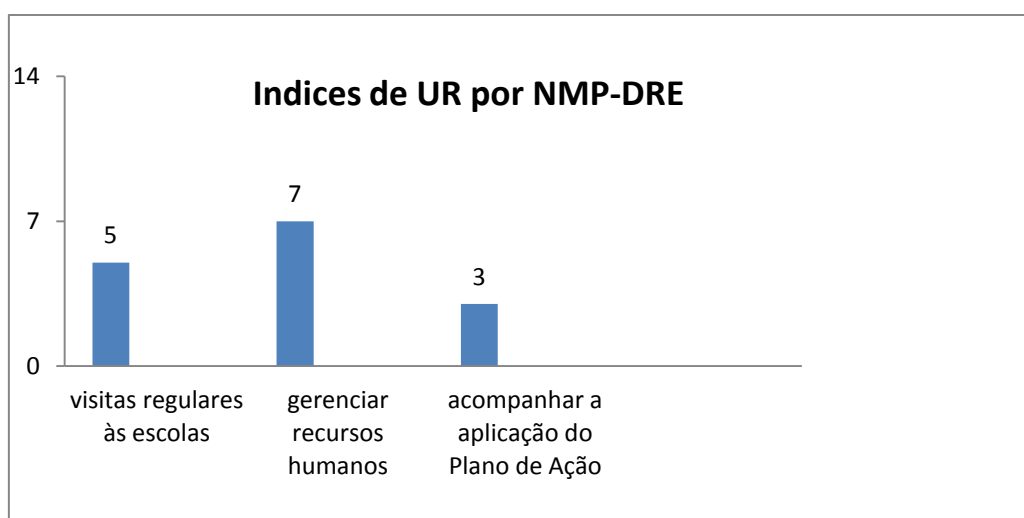
- 1 – dar o máximo apoio através do acompanhamento do Coordenador Local; (conotação assistencial);
- 1 – parceria com a escola para minimizar as dificuldades estruturais;
- 1 – garantir a merenda;
- 1 – buscar parceria com a escola para minimizar as dificuldades estruturais; (sentido assistencial);
- 1 – assegurar permanência do aluno por mais tempo e mais vezes na escola.

VIII – Contexto Formativo:

- 1 – conscientizar gestores da importância da Educação Integral e da necessidade de sua integração com todas as ações da escola;
- 1 – novos itinerários de formação;
- 1 – palestras com pessoas socialmente importantes para conquistar mais aceitação.

Tomemos, como dado interpretativo dos resultados, o somatório de ocorrências de uma Unidade de Registro (UR), posicionado antes dos registros. Considerando que cada ocorrência significa um respondente do NMP/DRE.

Figura 04 – Quadro de Unidades de Registro, com os registros mais frequentes, indicando a concepção de gestão da educação integral.



Fonte: a autora.

Ao analisarmos os registros que obtiveram maior número de ocorrências, observamos que sete dos 14 respondentes dos NMP-DRE (50%) expressaram o registro “gerenciar recursos humanos” do contexto Organizacional como ação prioritária no conceito de gestão. Pudemos inferir, dos registros, que gerenciar recursos humanos equivale a organizar lotações, remanejar bolsistas, assistir aos Coordenadores Locais, fazer reuniões e formação com os diversos atores envolvidos com a educação integral.

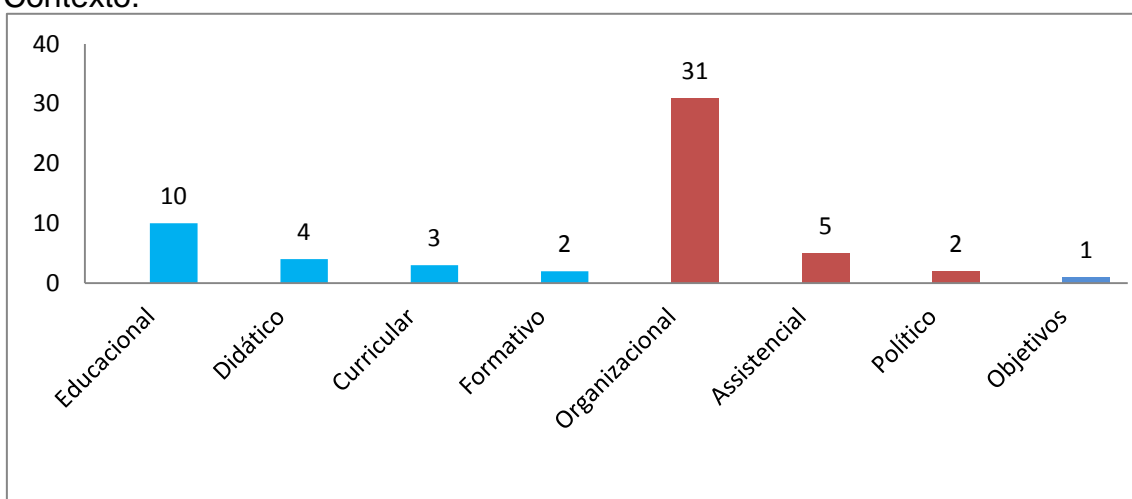
Constatou-se, também, que cinco dos 14 respondentes dos NMP/DRE (35,71%) referiram-se ao registro “visitas regulares às escolas” do contexto Organizacional como ação que se destaca no conceito. Do mesmo modo, 21,42% consideram o registro “acompanhar o Plano de Ação das escolas” do contexto Educacional, como uma ação preponderante na concepção de gestão

da educação integral. Deste registro, entendemos que o Coordenador Intermediário deve ter o conhecimento do Plano de Ação construído anualmente pela escola e acompanhar regularmente a realidade do que está sendo oferecido durante o ano letivo, ou seja, as questões relativas aos Programas que a escola participa (Mais Educação, Saúde na Escola, Escola Aberta), as parcerias, as atividades/oficinas desenvolvidas, a alimentação, o horário, os recursos humanos, a frequência dos alunos, o transporte, as questões de espaço físico e a inserção do Plano com o PPP da escola, entre outras questões.

Entretanto, sabemos que cada NMP/DRE conta com apenas um Coordenador Intermediário da Educação Integral, sendo que algumas DRE possuem 35 escolas com educação integral, e outras DRE, como a do Paranoá possuem seis escolas rurais, significativamente distantes umas das outras, de modo que consideramos inviável, para algumas DRE, como a de Ceilândia, e para as escolas rurais, a visita regular do Coordenador.

Complementaremos nossa análise desta questão com um dado significativo – o número de registros inseridos em cada contexto, representado pela figura abaixo:

Figura 05 – Quadro comparativo do número de registros das Unidades de Contexto.



Fonte: a autora.

Se observarmos os dados da figura acima, que compara o número de registros por contexto, podemos verificar que o Contexto Organizacional prepondera significativamente sobre as demais.

3.3 A concepção de gestão da educação integral: aspectos políticos

Neste tópico, investigaremos a concepção de gestão da educação integral com foco nos aspectos políticos que possam se encontrar nas ações de gestão da Coordenação de Educação Integral e na própria organização da DRE. Observamos que, nesta questão, os respondentes apresentaram mais os desafios e as dificuldades encontradas na gestão do que uma concepção de gestão, propriamente dita.

Analisemos os registros de maior ocorrência do contexto Organizacional “gerenciar recursos humanos com reuniões e acompanhamento dos Coordenadores Locais, gestores e monitores”, com sete ocorrências e “acompanhar as escolas com visitas regulares”, com cinco ocorrências. Ao associarmos os dois registros, percebemos que as ações de gestão mais importantes para o funcionamento da educação integral nas escolas é o gerenciamento de recursos humanos, somado às visitas regulares às escolas. Investiguemos, com mais detalhe, por exemplo, o registro “dar o máximo apoio, através do acompanhamento do Coordenador Local”. Este registro foi alocado no contexto assistencial por expressar necessidade de suporte imprescindível, precariedade ou por uma necessidade de apoio, além do esperado. Acrescentemos, à nossa investigação, mais outro registro “há dificuldades de monitoramento por falta de espaço físico e recursos humanos”. Deste registro, entendemos que há falta de recursos humanos e de espaço físico e que ambas dificultam o monitoramento. A questão de ausência de estrutura adequada também foi abordada no registro “buscar parceria com a escola para minimizar as dificuldades estruturais” com duas aparições. Ou seja, o acompanhamento e

o gerenciamento dos nossos Coordenadores acabam por se caracterizar como assistência a problemas estruturais, que pode ser de espaço físico ou de recursos básicos como alimentação, recursos humanos e outros. Esta dedução é reforçada pelo uso do termo “buscar parcerias para minimizar...”, ou seja, o Coordenador tem que buscar parceria com a escola para apoiá-la nas suas deficiências materiais. Somemos, à nossa análise, o registro “dividir em escolas com menos e com mais problemas”, demonstrando que há diferentes graus de dificuldades nas escolas, mas que todas apresentam problemas. E, finalmente, do registro “conscientizar gestores da importância da Educação Integral e da necessidade de sua integração com todas as ações da escola”, inferimos que os gestores estão desestimulados e o programa sem credibilidade pela desassistência de elementos básicos estruturais e também pela fragmentação das ações na escola.

Com relação ao assoberbamento do contexto Organizacional e às questões administrativas, vejamos os exemplos dos seguintes registros “repassar as informações para os Coordenadores Locais”, “acompanhar a utilização da verba do Programa Mais Educação”, “fazer registros sistemáticos com enfoque mais administrativo”, “repassar as informações” e “circular as informações com os diretores para divulgação aos professores e monitores”. São registros que descrevem ações pontuais com termos que induzem à interpretação de que são ações superficiais, fragmentadas, com finalidade mais burocrática do que político-pedagógica. Eis um registro, expressando com clareza esta questão “aperfeiçoar a parte administrativa da escola, a fim de permitir mais tempo para as atividades de cunho pedagógico”. Os registros reforçam a inferência de que as questões administrativas se sobrepõem às finalidades pedagógicas da escola e que as questões político-participativas, de objetivos e metas, estratégias didáticas, de currículo, entre outras, são deixadas de lado pela grande parte dos gestores e Coordenadores, que não dão sinais de uma reflexão a partir de princípios, finalidades e objetivos. Segundo Bussmann (apud VEIGA, 2006, p. 41):

Historicamente, a administração da educação no Brasil, em nome da racionalização, tem oscilado entre as ênfases na burocratização, na tecnocracia, na estrutura escolar e na gerência de verbas, com maior

ou menor centralização e com todas as variações do uso das leis, das máquinas e dos modelos.

Depreendemos, do discutido acima, que prepondera no sistema de ensino do DF uma concepção de gestão tradicional, caracterizada por um acompanhamento e monitoramento de resultados objetivos, de forma hierárquica, mecanicista, reducionista, centralizada e formal, que se excede em ações administrativas e deixa a desejar em relação à assistência técnico-pedagógica necessária para a conquista de uma educação de qualidade, compreendida como “uma educação cidadã, ativa, participativa, formando para e pela cidadania, empoderando pessoas e comunidades” (GADOTTI, 2009, p. 56). De forma que a gestão precisa se orientar pelos princípios da autonomia, na livre escolha de objetivos e processos de trabalho e na capacidade das pessoas e dos grupos para a livre determinação de si próprios.

Inferimos, ainda, que a gestão dos Coordenadores Intermediários está sendo desviada para ações de assistência à escola que, por sua vez, também ofertam a seus alunos, ações meramente assistencialistas. Para romper com o ciclo vicioso instituído, é necessário que o governo resolva os problemas estruturais para possibilitar a abertura de espaço para ações de gestão processuais, mas também, que estabeleça as finalidades político-pedagógicas e estratégias gerais que possibilitem um caminhar em direção à qualificação pedagógica do sistema. Citaremos a fala de uma professora, no trabalho de OLIVEIRA (2012), sobre a questão da desassistência governamental, principalmente em relação à falta de uma orientação pedagógica:

Eu vejo assim: todo mundo acha um sonho trabalhar dentro da educação integral, mas a frustração, acredito, de quase todos, é a falta de recursos, de uma diretriz, saber qual é o propósito. Ainda está muito perdido, sobre qual a proposta que o Governo quer, realmente, para a educação integral (OLIVEIRA, 2012, p. 107).

Oliveira pontua o mal-estar do docente pelo desamparo profissional do Sistema Educacional, e propõe, como estratégia para solucionar seu desconforto, a criação de núcleos setoriais para discussão dos objetivos e desdobramentos da política pública de Educação Integral/Integrada, demonstrando, com isso, a necessidade de mobilização de espaços de diálogo

para inserção dos atores no processo de transformação social propostos pelos Programas.

Finalizando nossa análise sobre a gestão nos seus aspectos políticos, inferimos que o acompanhamento dos recursos humanos é a principal ação de gestão na perspectiva dos Coordenadores e, provavelmente, o seu principal desafio, por conta da carência e desqualificação dos atores, como também pelas deficiências estruturais das escolas, que não estão adequadas para a ampliação do tempo do aluno. Outra questão desafiadora para a gestão dos Coordenadores é a desintegração da educação integral na escola e a desarticulação do sistema.

Um ponto que merece destaque é a presença de registros indicando a necessidade de articulação entre as diferentes instâncias do sistema educacional da SEEDF, assunto que será abordado adiante, quando discutiremos as especificidades da estrutura organizacional da SEEDF.

Adentremos, a seguir, na concepção de nossos Coordenadores em relação às ações de gestão a serem executadas pela Instituição Educacional, necessárias para a implementação da Educação Integral com êxito na escola.

Vale ressaltar que apresentamos os dados organizados em Unidades de Registros e Unidades de Contexto no anexo A.

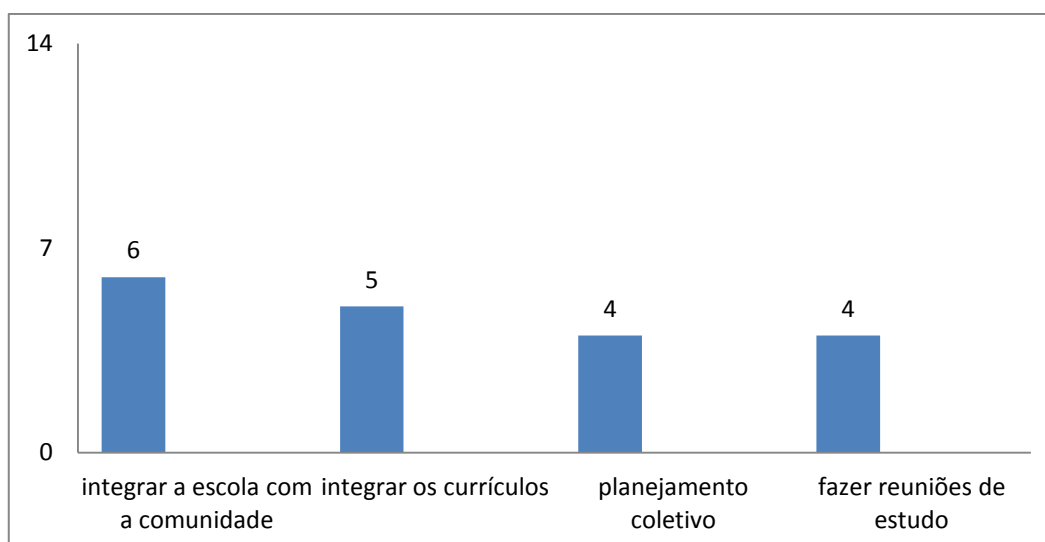
Vale ressaltar, que apresentamos os dados organizados em Unidades de Registro e Unidades de Contexto da primeira questão no corpo do texto, para melhor compreensão dos nossos leitores a respeito do processo de codificação e análise dos dados, entretanto, com relação a segunda e terceira questão, as Unidades de Registro e Unidades de Contexto estarão nos apêndices 2, 3 e 4.

3.4 Principais ações de gestão política da escola

Diferentemente das questões anteriores, nesta, o contexto político-participativo foi contemplado com dois registros bastante frequentes, como é apresentado na Figura 07.

O registro do Contexto Político-participativo, que obteve o maior número de ocorrências desta questão, seis dentre 14 respondentes (42,85%), foi “integrar a escola com a comunidade”. E o segundo registro mais frequente do mesmo contexto foi “planejamento coletivo com todos os membros da escola e da comunidade”, com quatro ocorrências (28,57%). Diferentemente dos resultados sobre as concepções de educação integral e de gestão, nesta questão sobre as ações de gestão para as escolas de educação integral, os nossos respondentes valorizam as ações políticas e participativas entre a escola e a comunidade, sugerindo, inclusive, formas de integração, como o planejamento coletivo.

Figura 06 – Quadro das UR com maior número de ocorrências, indicando as principais ações de gestão da escola, na perspectiva dos Coordenadores do NMP-DRE.



Fonte: a autora.

Em uma análise política e pedagógica, constatamos que os quatro registros mais frequentes, representados na Figura 00, expressam ações de

integração da escola com a comunidade, dos sujeitos e do currículo, como também de participação em reuniões de formação e em planejamentos coletivos. Isto posto, inferimos que os registros comungam da ideia de rompimento com as barreiras que afastam a escola do seu contexto social, propondo a articulação dos saberes, a integração dos sujeitos, dos ambientes, das ações, dos planejamentos e das experiências. Segundo Gadotti (2009, p. 32).

A escola pública precisa ser integral, integrada e integradora. Integrar ao Projeto Eco-Político-Pedagógico da escola as igrejas, as quadras de esporte, os clubes, as academias de dança, de capoeira e de ginástica, os telecentros, parques, praças, museus, cinemas etc., além de, universidades, centros de estudos, ONGs e movimentos sociais; enfim, integrar o bairro e toda a municipalidade.

Tomando como referência este ponto de vista, entendemos que Brasília, como centro político do país, é um território educativo rico em possibilidades e que precisa ser mais explorado pela SEEDF. O registro do contexto Organizacional mais frequente, com cinco ocorrências é “integrar os currículos, articulando as oficinas com o ensino regular em um turno único”. Interpretamos o registro no sentido da organização espacial, temporal e didática das atividades, ou seja, estratégias que a escola deve buscar, em nível de organização, para facilitar a integração. A frequência do registro nos dá a noção da importância desta ação e reforça a inferência de que a educação integral se insere em um ambiente educacional tradicional, dicotômico, no qual a estrutura organizacional se enquadra e dificulta as articulações. Segundo Morin (2000, p. 40).

[...] as mentes formadas pelas disciplinas perdem suas aptidões naturais para contextualizar os saberes, do mesmo modo que para integrá-los em seus conjuntos naturais. O enfraquecimento da percepção do global conduz ao enfraquecimento da responsabilidade (cada qual tende a ser responsável apenas por sua tarefa especializada), assim como ao enfraquecimento da solidariedade (cada qual não mais sente os vínculos com seus concidadãos).

Esta é a grande dificuldade da educação integral para que os seus pressupostos funcionem é necessário que haja mudanças estruturais, que envolvem mudanças na forma de ser e pensar o mundo. A experiência dos CIEP demonstrou que mudanças estruturais e na organização são possíveis.

Pela descoberta da necessidade de proporcionar um horário livre para os alunos em tempo integral, houve a necessidade de flexibilização das funções e da estrutura burocrática, fragmentada e especializada dos cargos e das relações, dando lugar a uma organização funcional mais comunitária. Experimentou-se, então, uma nova ordem e a rígida programação dos horários da escola tradicional foi flexibilizada com os princípios da autonomia, da responsabilidade e do espírito comunitário.

Acrescentemos, à discussão acima, o registro “favorecer, exigir, permitir a coordenação conjunta dos Coordenadores e professores”, com duas ocorrências. O termo “exigir” expressa o desejo de imposição pelo grau de resistência encontrada pelo respondente em conseguir que as escolas de sua região façam a coordenação do ensino regular, conjuntamente com a educação integral. Inferimos, com esta resistência, que há duas escolas ocupando o mesmo espaço físico: a do ensino regular e a da educação integral, apesar de os alunos, os gestores e os auxiliares serem os mesmos. Também expressa, por parte de professores, gestores e demais trabalhadores em educação do ensino regular, rejeição pela proposta, da forma como está sendo implantada. Os termos usados no registro nos levam a inferir que a coordenação conjunta, em alguns casos, não é permitida e, em outros, não é favorecida, mas que é imprescindível, do ponto de vista dos nossos respondentes.

Dando continuidade à nossa análise, o registro “valorização do projeto de educação integral e das atividades realizadas”, com duas ocorrências, reforça a inferência acima pela dedução de que os programas de educação integral têm sido rejeitados pela comunidade escolar: professores, gestores, pais, alunos, e, portanto, precisa ser valorizado. Como cita um professor referido por Oliveira (2012, p. 101): “[...] Não está sendo fácil para nós professores e a equipe da gestão assumirmos a precariedade, a improvisação; enfim, o descaso total por parte do governo diante deste projeto da Integral”. Sabemos que a precariedade da educação integral tem gerado muita insatisfação na comunidade escolar. Vale salientar que o programa do MEC tem propiciado melhores condições materiais e de recursos humanos para a implementação da educação integral no DF do que o programa do GDF; entretanto, este necessita da contrapartida da SEEDF, no sentido de um

acompanhamento mais próximo de cursos de formação, da liberação de um professor da casa para o cargo de Coordenador Local, de auxílio na alimentação, e, principalmente, de adaptações do espaço físico.

Todavia, o que consideramos mais desafiador é a dicotomia das ações educativas na escola, que mesmo com as condições adequadas para a ampliação do tempo pode ainda se manter por resistência a mudanças, falta de informação e de formação adequada. E acrescentemos ao quadro analisado acima o registro “sensibilizar, convencer e conscientizar a comunidade escolar, inclusive os gestores, sobre a importância das atividades da educação integral para além do assistencialismo”, com duas ocorrências. Novamente nos defrontamos com a necessidade de sensibilização e de convencimento dos gestores, e agora da comunidade sobre a importância da educação integral. Inferimos que este registro sinaliza a rejeição, a incompreensão e a fragilidade da experiência que, por falta de priorização e de continuidade das políticas públicas, acaba sendo incompreendida e se reduzindo ao mínimo que se pode ofertar – assistência de cuidados básicos, alimentação e recreação.

Com relação à concepção de gestão indicada pelos Coordenadores Intermediários para implementação nas escolas de educação integral, os registros são enfáticos nas transformações da estrutura tradicional escolar para uma estrutura democrático-participativa. Observamos, nesta questão, o índice mais elevado de registros, apontando a integração da comunidade com a escola como necessária para o êxito da educação integral.

3.5 A concepção de gestão da educação integral: aspectos pedagógicos

O registro mais frequente do contexto Educacional, entre os respondentes é: “acompanhar a aplicação do Plano de Ação”, com três ocorrências. Inferimos que esta é a ação de gestão, na qual os Coordenadores se apropriam mais das questões pedagógicas da educação integral na escola. Sabedores de que falta assistência técnica da SEEDF, determinando o direcionamento político-pedagógico e a unidade da organização com relação ao programa, lançamos a seguinte reflexão: até que ponto o acompanhamento dos Coordenadores adentra-se nas questões didáticas, curriculares, formativas, de estratégia político-pedagógica e organizacionais da escola?

Se levarmos em consideração que existem duas escolas, como inferimos no tópico anterior, as ações não se intercomunicam, nem pedagógica, nem administrativamente, logo existe uma cisão entre os que trabalham na oferta do tempo integral e os que trabalham no ensino regular; ou seja, uma proposta que é para trazer mais integração, na prática se transforma em mais fragmentação. A partir das colocações acima, podemos inferir que o acompanhamento do Plano de Ação feito pelos nossos Coordenadores não envolve a escola como um todo, ou seja, restringe-se às atividades desenvolvidas pela educação integral.

A seguir, citaremos vários registros que demonstram as necessidades e possibilidades da proposta de gestão da educação integral do ponto de vista dos Coordenadores. Vejamos o registro: “superar a concepção de monitoramento”. Neste caso, o nosso respondente aponta para a necessidade de outras formas de gestão que propiciem reflexões conjuntas e maior aprofundamento nas ações educacionais. No mesmo sentido, o registro expressa: “articular vários espaços de educação e de produção de aprendizagens”, com duas ocorrências, relaciona a ampliação dos espaços com outras formas de aprendizagens. Em outras palavras, associa a descoberta e a apropriação de novos territórios com a produção de aprendizagens, ultrapassando, assim, os métodos anacrônicos da escola. E,

ainda, o registro “flexibilizar o currículo”, acompanhando o mesmo sentido do registro anterior, propõe uma abertura do currículo para os conhecimentos populares ou da vida diária e para novas formas de abordagem dos conteúdos transmitidos historicamente pela escola, seja por meio da interdisciplinaridade ou da transdisciplinaridade. Conceituando o que são os termos, Paulo Freire, um dos primeiros educadores a utilizar o conceito, entendia a interdisciplinaridade como o trabalho coletivo das diferentes disciplinas, associando os professores numa reflexão-ação comum e a transdisciplinaridade como o encontro do que há de comum entre as diferentes disciplinas, articulando-as numa totalidade concreta (GADOTTI, 2009, p. 104).

Mas, o registro pode, também, referir-se à necessidade de flexibilizar os tempos escolares em relação à organização rígida dos conteúdos nas grades horárias. Segundo Veiga (2006, p. 30): “Em resumo, quanto mais compartimentado for o tempo, mais hierarquizadas e ritualizadas serão as relações sociais, reduzindo, também, as possibilidades de se institucionalizar o currículo integração que conduz a um ensino em extensão”. Para Veiga, é preciso romper com a rigidez do tempo escolar para favorecer a interdisciplinaridade e a integração do currículo. Conforme descrito em nosso histórico da pedagogia moderna, o padrão de escola que perdura até os dias de hoje foi estabelecido nos primórdios da escola moderna. Desde então, a repartição do tempo e das matérias, já pré-estabelecidas e organizadas, visam à padronização do conhecimento e do ser humano que se deseja formar. A intenção é preparar os alunos para a subordinação ao trabalho vigiado, racionalizado e automatizado, que se instaurou na modernidade. Se quisermos defender uma educação para um projeto de sociedade diferente, com sujeitos autônomos, responsáveis e criativos, que seja mais justa, sustentável e democrática, precisamos de escolas organizadas de outra forma, flexibilizando os tempos, ampliando os espaços e construindo um currículo intertransdisciplinar.

O registro “novos itinerários de formação” demonstra uma preocupação de gestão com a formação dos atores a partir de novas estratégias, como, por exemplo, uma formação continuada no local de trabalho e a partir da reflexão da própria prática pedagógica. Acrescentemos a esta discussão o registro

“aproveitar as coordenações para formação continuada e avaliação processual”. Entendemos que as escolas precisam se transformar em comunidades de aprendizagem, ou seja, como um espaço de difusão e de construção de conhecimentos que vai além da reciclagem, da atualização e da assimilação de informações, pressupondo múltiplas oportunidades de aprendizagem e uma formação continuada por toda a vida.

E, finalmente, analisemos mais um registro de gestão: “acompanhar a qualidade pedagógica para além da ampliação de tempos e espaços”. O que nossos respondentes concebem como qualidade pedagógica que vai além da ampliação dos tempos e dos espaços? Inferimos do registro acima que o acompanhamento educacional concebido pelos nossos Coordenadores perpassa pela construção de outras concepções de educação e de outra organização escolar como já temos exaustivamente apontado. Sabemos que o simples fato de ampliar o tempo escolar ou os espaços educativos não implica em uma educação de qualidade, integrada e integradora, com um turno único de ações educativas. Uma educação para propiciar uma formação integral precisa integrar todas as ações da escola e, ainda, como diz um dos registros: “buscar uma práxis coletiva emancipadora e participativa”.

3.6 Principais ações de gestão pedagógica da escola

Neste tópico abordaremos, da perspectiva dos Coordenadores Intermediários, os aspectos pedagógicos dos resultados sobre as principais ações de gestão que a escola deve executar para que a educação integral tenha o êxito esperado.

O registro “integrar os currículos”, do contexto Didático, representado pela Figura 8 acima, com cinco ocorrências, aparece como a ação pedagógica mais importante para o êxito da educação integral. Inferimos, com a associação dos dois registros mais frequentes da questão exposta acima, “integrar a escola com a comunidade” e “integração curricular”, que a gestão da educação integral é concebida como integração. Abordaremos, a seguir, a questão da

integração curricular nos seus aspectos pedagógicos, posto que o registro foi exaustivamente discutido nos seus aspectos político-organizacionais.

A integração curricular não é uma ação simples, fácil e natural para o contexto das escolas tradicionais, como bem expressou Morin (2000, p. 42): “Como a nossa educação nos ensinou a separar, compartimentar, isolar e, não, a unir os conhecimentos, o conjunto deles constitui um quebra-cabeças ininteligível”, de forma que a educação integral, pelo próprio nome que carrega, vem trazendo este novo paradigma, o de uma educação integrada e necessária para a educação do futuro. Segundo Morin (2000, p. 36):

A esse problema universal confronta-se a educação do futuro, pois existe uma inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre, de um lado, os saberes desunidos, divididos, compartimentados e, de outro, as realidades ou problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, globais e planetários.

Segundo Morin, é necessário fazermos a reforma do pensamento. Será esta a reforma proposta pela a educação integral? Considerando o registro: “a educação integral pode dar subsídio para o processo de ensino-aprendizagem em todas as disciplinas”, tem-se que este subsídio não será, exatamente, a busca integradora de um pensamento geral, multidimensional, multidisciplinar, transversal, global e planetário? E, também, não será este subsídio o acréscimo das dimensões afetivas, corporais, políticas, corporais e dos conhecimentos cotidianos e populares no currículo, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem? Inferimos que sim.

Por conseguinte, a questão fundamental da educação integral é de mudança programática, mas paradigmática: “É preciso ensinar os métodos que permitam estabelecer as relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo em um mundo complexo” (MORIN, 2000, p. 14). Trata-se de uma mudança necessária para superarmos as determinações sociais, econômicas e políticas injustas e insustentáveis que herdamos da modernidade. Segundo Busmann (apud VEIGA, 2006, p. 41), “a globalidade do processo educativo e sua complexidade tornam imperioso que se busque um

nível de interdisciplinaridade e de complementaridade epistemológica para dar conta da consecução dos fins educacionais”.

Pontuaremos um registro que expressa uma necessidade e também uma deficiência do sistema de ensino em relação às coordenações. Do registro “aproveitar as coordenações para formação continuada e avaliação processual”, inferimos que as coordenações não são o que deveriam ser: uma formação continuada e avaliação processual. Consideramos este momento imprescindível para alcançar uma educação de qualidade. Na escola tradicional, como é disciplinar e fragmentada, e na SEEDF, as coordenações de cunho pedagógico, em geral, são individualizadas ou por disciplina, mas na proposta da educação integral, este momento é coletivo, dentre os mais valorizados e, por isso, deve ser muito bem aproveitado. As coordenações são momentos de estudo, de troca de experiências, de planejamento e de avaliação. Construir e avaliar planos e planejamentos educacionais significa exercer uma atividade engajada, de caráter político e ideológico, com intencionalidade de influenciar e provocar transformações sociais, a partir do exercício da nossa capacidade de refletir, planejar, decidir e avaliar coletivamente (PADILHA, 2010). Contudo, inferimos, pelos nossos registros, que o que acontece nas coordenações coletivas da SEEDF é o mesmo que acontece nas reuniões/coordenações dos Coordenadores Intermediários com os diversos atores da educação integral, ou seja, a preponderância de informativos administrativos e a falta de diretrizes pedagógicas e intencionalidade política para nortear as reuniões.

Vejamos o registro do Contexto Formativo “fazer reuniões de estudo, oficinas, seminários, mesa redonda, palestras e feiras para maior compreensão da proposta de educação integral e mudança de concepção dos diversos atores”, com quatro respondentes. Os dados acima demonstram a necessidade de formação para a compreensão da proposta e, também, para mudança de concepção de educação. Ou seja, a educação integral, como explícito acima e nos textos do Programa Mais Educação (BRASIL, 2009c), representa uma mudança de concepção de educação para o processo de trânsito paradigmático que estamos atravessando. Segundo Moll (2004, apud BRASIL, 2009c p.18): “Por meio de processos educativos podemos rever formas de ser

e estar no mundo”. Sem a mudança de concepção do processo educativo não há como integrar os currículos e os programas não alcançarão o êxito esperado.

Podemos concluir, a partir dos registros, que os Coordenadores, em geral, abordam os elementos essenciais da proposta, enfatizando a tendência progressista desta. Eles apontam as limitações pedagógicas encontradas e os meios para a implementação de uma educação integral e integrada, mas esbarram com obstáculos enormes, desde a falta de recursos básicos ao fato de estarem inseridos em um contexto organizacional político e pedagógico não propício para o desenvolvimento de uma educação comunitária. Vale lembrar que a proposta requer mudanças estruturais, como ressaltou um dos registros: “É um projeto complexo e difícil, principalmente em relação à articulação entre as oficinas e o ensino regular”. Portanto, obter resultados positivos é desafiador, porém as dificuldades seriam bastante amenizadas se não fosse a falta de diretrizes político-pedagógicas consistentes do Sistema Educacional do DF, em especial no que tange à implementação de uma proposta complexa como esta.

3.7 A Estrutura Organizacional da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e a Gestão da Educação Integral

Um ponto que merece destaque é a presença de registros indicando a necessidade de articulação entre as diferentes instâncias do sistema educacional, como também a necessidade do desenvolvimento de estratégias de gestão em consonância com todos os segmentos. Cientes de que a articulação do sistema depende da fundação de princípios comuns e da definição clara das finalidades e dos objetivos que se pretende alcançar, inferimos pelos resultados de nossa pesquisa que não há estratégias políticas e pedagógicas consistentes sendo implementadas nas diversas instâncias do sistema da SEEDF no que diz respeito à proposta de educação integral. Podemos citar registros que reforçam essa inferência: “a gestão da Educação

Integral na CRE (DRE) fica a critério do Coordenador Intermediário e das demandas da CEINT (SEICDH); se não houver demanda, fica à mercê do gestor”. Deduzimos do registro acima que o sistema, em forma de rede (SEEDF – CEINT – CRE – GREB – IE), não funciona a contento. Vale ressaltar que o registro afirma a existência de algumas demandas da CEINT (SEICDH); entretanto, sugere-se não existir uma proposta de gestão coerente e teoricamente embasada em uma concepção pedagógica definida, uma proposta planejada, coordenada e avaliada por todas as instâncias da SEEDF. Como nos aponta Veiga (2006, p. 15), referindo-se ao MEC e às Secretarias de Educação:

[...] não compete a eles definir um modelo pronto e acabado, mas sim estimular inovações e coordenar as ações pedagógicas planejadas e organizadas pela própria escola. Em outras palavras, as escolas necessitam receber assistência técnica e financeira decidida em conjunto com as instâncias superiores do sistema de ensino.

Do exposto acima, inferimos que, pela precariedade de diretrizes estabelecidas com as diferentes instâncias e de assistência técnica pedagógica, os Coordenadores Intermediários, Locais, Gestores e professores sentem-se perdidos com relação ao processo educativo que se quer implantar, de modo que a gestão da educação integral fica restrita às questões administrativas, como explicitado no registro “fazer registros sistemáticos com enfoque mais administrativo”. Citaremos a fala de uma professora da pesquisa de Oliveira (2012, p. 106), que complementa nosso ponto de vista sobre o assunto:

Seria interessante que tivéssemos mais tempo, mais espaço na escola pra (sic) juntarmos com os nossos pares e verificarmos o que está dando ou não certo. Na verdade não há uma continuidade. Na Secretaria, as redes não se comunicam. À medida que há uma troca de ideias, fica mais fácil encontrarmos soluções mais viáveis e reais diante do processo educativo.

Nesta fala, observamos que o sistema de comunicação e de coordenações em rede não funciona, atualmente, na SEEDF, ou seja, não há articulação político-pedagógica entre as diversas instâncias que se materialize em orientação e acompanhamento nas escolas. Voltando em nosso referencial

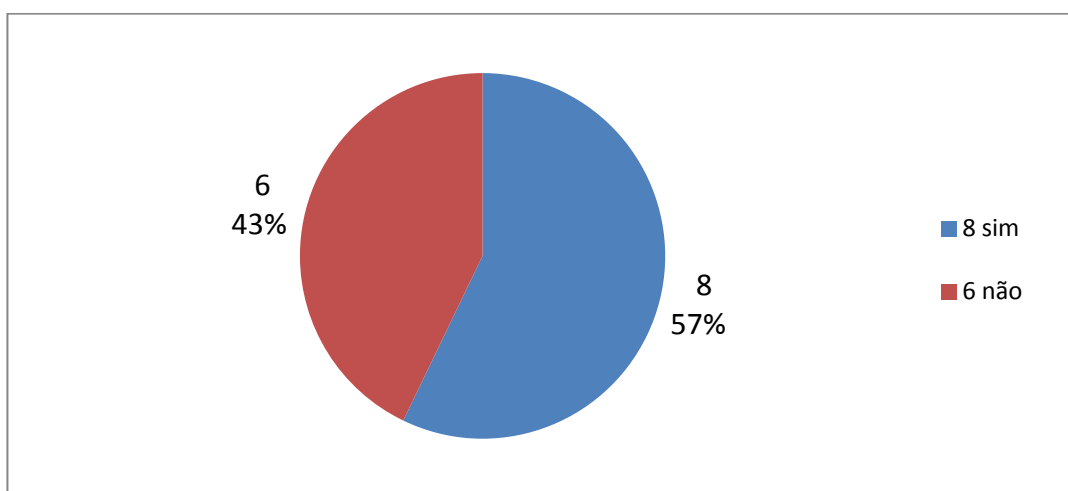
teórico, as experiências de Anísio Teixeira e do CIEP apontam, para essa necessidade:

Nesta mesma oportunidade, Anísio instituiu o estudo e a pesquisa pedagógica contínua, ou seja, a formação continuada do corpo docente, estruturando programas e atividades extraclasse em escolas-laboratórios que se propunham a pensar, planejar e modificar o ensino a partir do exercício diário das aulas. Anísio preocupava-se com a formação e o assessoramento dos professores vinculando-os ao sistema educacional como um todo.

Dando continuidade aos resultados da pesquisa, investigaremos o lugar ocupado pela educação integral no Projeto Político Pedagógico (PPP) das DRE e sobre as principais ações desenvolvidas nas escolas pelos Coordenadores, no ano de 2011, através dos Planos de Ação dos NMP-DRE.

Iniciamos com a seguinte questão: as DRE possuem um PPP próprio, construído para a realidade da sua região? Segundo Veiga (2006), os PPP definem a organização do trabalho pedagógico como um todo, envolvendo o plano do que se quer realizar no processo educativo da escola e, em nossa opinião, também no processo educativo das DRE. Obtivemos a seguinte resposta, representada na Figura 07.

Figura 07 – Número absoluto e percentual de DRE que possuem PPP.

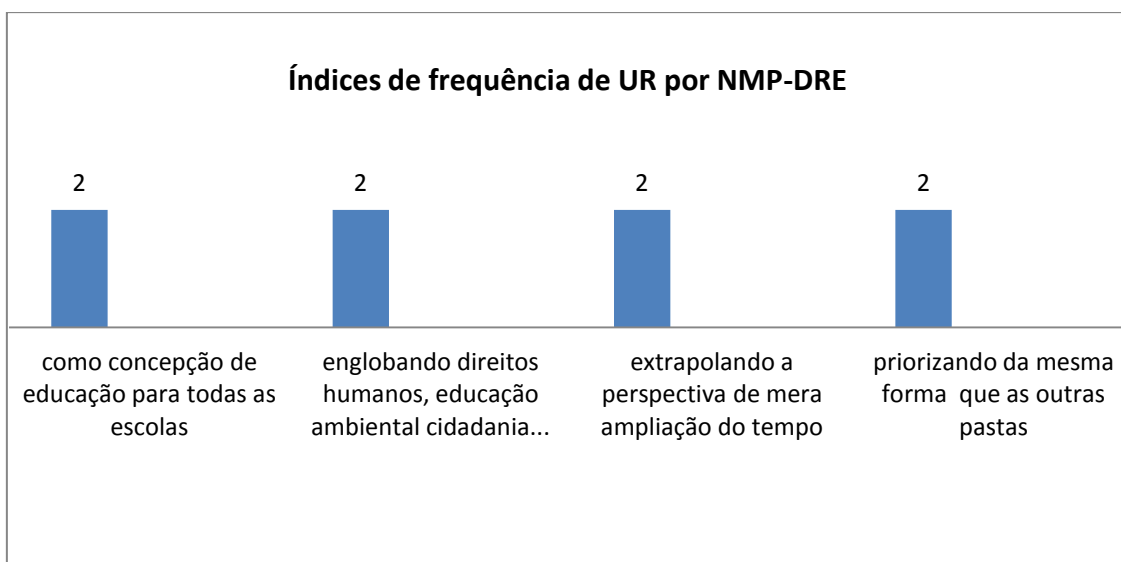


.Fonte: a autora

O quadro acima demonstra que um pouco mais da metade das DRE possuem algum nível de autonomia e momentos de reflexão-ação-reflexão sobre as concepções de educação, o que é positivo e demonstra alguma descentralização com relação a objetivos, metas e estratégias regionais. Inferimos do dado acima que as DRE não haviam sido demandadas, até então, pela SEEDF, em relação à construção de um PPP próprio. Portanto, aquelas DRE que fizeram o seu PPP, o fizeram por sua própria determinação. O próximo desafio é saber que nível de autonomia têm as DRE, ou melhor, existem objetivos, metas e estratégias em andamento para a educação integral nas DRE, enfim como está inserida a educação integral nos PPP das DRE?

Dos oito respondentes que afirmaram haver PPP na sua DRE, dois alegaram que o PPP está sendo estruturado, de modo que contamos com seis respondentes para esta questão. Desses seis, obtivemos os seguintes registros representados na Figura 08.

Figura 08 – Registros de maior frequência sobre a inserção da educação integral nos PPP das DRE.



Fonte: a autora.

Ao analisarmos os registros, observamos que os quatro registros obtiveram duas ocorrências (33%). Podemos inferir dos dados apresentados

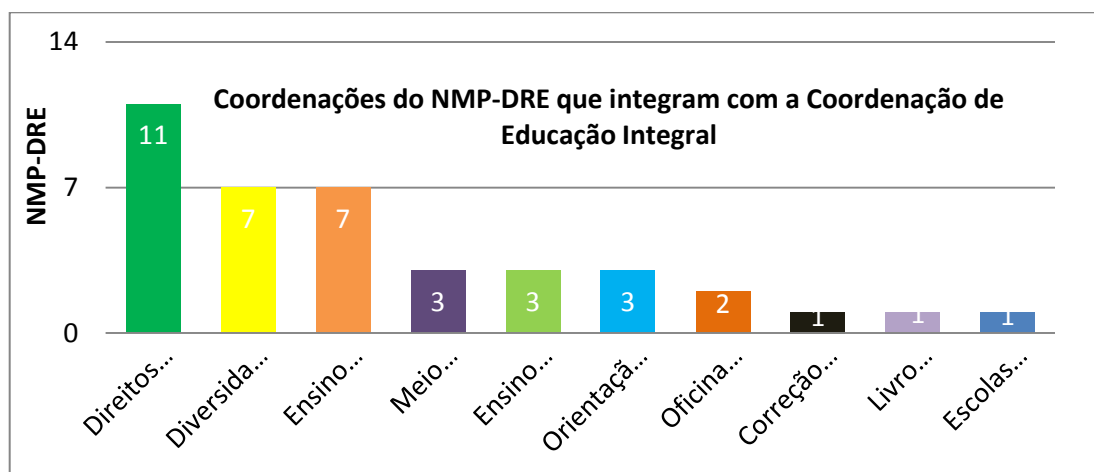
acima que a educação integral está inserida nos PPP das DRE como concepção de educação da SEEDF, ou seja, como fundamento central de onde se distribuem as diversas ações para todas as escolas. Reforçando a ideia, citaremos um dos registros da Figura 09 completo: “como eixo estruturante de desenvolvimento humano, englobando direitos humanos, Educação Ambiental, Diversidade, Ética e Cidadania, Educação para a Paz, Arte, Cultura e Desporto como concepção de educação para todas as escolas, mas primeiramente focando nas escolas que aderiram ao projeto”, ou seja, a educação integral é concebida para toda a SEEDF como um valor a ser desenvolvido e como um currículo transversal para ser trabalhado em todas as modalidades e etapas da educação básica. Outro registro que segue a mesma interpretação: “não é um processo a parte, tem a especificidade de articular a qualidade da educação básica desejada”. Pela palavra articular, inferimos a inserção das metodologias e concepções de aprendizagem da educação integral, qualificando toda a educação da SEEDF. E com relação ao registro: “priorizando da mesma forma que as outras pastas”, pelas inferências de questões anteriores, entendemos que os respondentes expressam o que deveria ser e não o que é. E por último temos o registro: “permeando todas as etapas e modalidades de educação em uma perspectiva de um atendimento complementar à base nacional comum”. Inferimos, neste caso, que a palavra “complementar” significa manutenção da forma metodológica, dos objetivos e finalidades da educação oferecida pela SEEDF. Neste caso, a educação integral vem complementando, não integrando, nem transformando o ensino e o currículo instituído.

Sabedores de que a Coordenação Intermediária da Educação Integral está inserida no Núcleo de Monitoramento Pedagógico das Diretorias Regionais de Ensino e que o NMP é composto por diversas Coordenações responsáveis pelas etapas, modulações e programas das escolas de cada região, resolvemos investigar se há sinais de integração entre as Coordenações Pedagógicas do NMP-DRE com a Coordenação da Educação Integral, e se esta cumpre algum papel articulador entre elas.

Obtivemos os seguintes dados: 12 Coordenadores Intermediários, 85.71% afirmaram que há integração, contra dois, 14.28%, afirmando o contrário. Seguimos nosso escrutínio com os que responderam

afirmativamente, perguntando com quais Coordenações, e obtivemos o resultado representado na Figura 09.

Figura 09 – Número de Coordenações do NMP-DRE que integram com a Coordenação da Educação Integral.



Fonte: a autora.

Observamos, assim, que a Coordenação de Educação Integral nos NMP das DRE integra mais com a Coordenação de Direitos Humanos e Cidadania dentre todas as outras Coordenações, seguida da Coordenação de Diversidade e Ensino Fundamental. Entretanto, com as demais Coordenações, a integração não é qualitativamente significativa. Saliemos duas razões para este resultado: a primeira razão deve-se ao fato de a educação integral ter sido alocada, de 2010 a 2011, na Subsecretaria para Educação Integral, Cidadania, Direitos Humanos e Diversidade; e a segunda razão deve-se à orientação pedagógica da SEEDF, que as constituiu como eixos transversais estruturantes do desenvolvimento humano para o currículo de todas as etapas e modalidade de ensino da SEEDF, ou seja, a integração dessas áreas é uma determinação institucional aparente, mas que não funcionou, na prática. Tal inferência deve-se ao fato de que não há indícios significativos de integração pela ausência de registros das áreas citadas nas outras questões.

Pela associação dos dados acima, no qual dois respondentes afirmam não haver integração e os números apontam para integrações pontuais com

Coordenações determinadas pela SEEDF, inferimos que a educação integral não é o eixo estruturante da educação básica para todas as etapas, modalidades e áreas do currículo, ou seja, os conceitos que acompanham a ideia de eixo transversal não podem estar em discussão se não há integração com todas as Coordenações.

Sigamos, então, para esta outra questão: há um Plano de Ação do NMP para a Educação Integral?

Os Planos de Ação são desdobramentos dos PPP, traçam as ações e estratégias necessárias para o alcance das finalidades e objetivos estabelecidos nos PPP. Da pergunta acima, obtivemos o resultado representado na Figura 10.

Figura 10 – Número de NMP/DRE que possuem um Plano de Ação para a educação integral.



Fonte: a autora

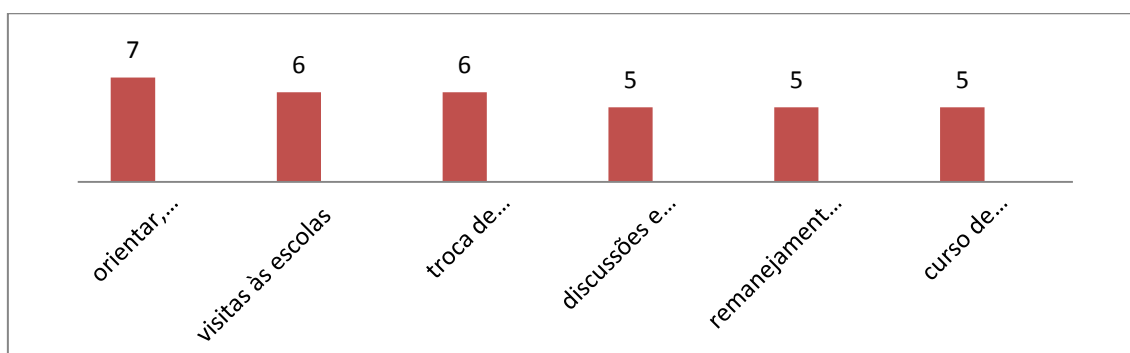
Observamos nesta Figura que 85,71% dos respondentes possuem um Plano de Ação e apenas 14,28% dos NMP-DRE afirmam não possuir um Plano de Ação para a educação integral, alegando estar em processo de construção.

Buscando detalhar, com dados qualitativos, a questão anterior, formulamos uma questão com o intuito de investigar as principais vivências do Plano de Ação. Vale salientar que os dados desta questão estão no Anexo C.

Tomemos, como dado interpretativo dos resultados, o somatório de ocorrências dos registros. Considerando que cada ocorrência significa um respondente – o Coordenador do NMP-DRE – selecionamos os registros com maior ocorrência para amostra no quadro da Figura 12.

Observando a Figura 11, constatamos que o registro: “orientar, acompanhar e supervisionar as escolas e oficinas” obteve sete, de doze respondentes, ou seja, 58,33%. O registro subsequente, “visitas às escolas” e “troca de experiências”, obtiveram 50% de respostas, os restantes, com 41,66% de respostas, apontaram os registros “discussões, planejamento de ações, remanejamento de bolsistas e curso de formação”.

Figura 11 – Registros dos NMP-DRE, indicando as ações mais frequentes da educação integral, em 2011.



Fonte: a autora.

Inferimos dos dados acima que as principais ações desenvolvidas pelos Coordenadores dos NMP/DRE, no ano de 2011, privilegiaram o contexto organizacional com atividades de gestão, como especificado na Figura acima, pelo registro com sete ocorrências, o qual inclui os termos: “suporte técnico-pedagógico aos Coordenadores Locais, Bolsistas e Monitores”. Encontramos também ações de cunho administrativo, como nos registros “levantamento, frequência, encaminhamento e remanejamento dos bolsistas e monitores”, com cinco ocorrências e “checagem, elaboração de cronogramas, levantamento de dados, envio de documentos e passar informativos”, com três ocorrências.

Constatamos, nesta questão, a incidência de muitos registros de cunho pedagógico de diversos contextos, entre eles, podemos citar: “discussões e planejamento de ações”, com cinco aparições, “atividades educativas/oficinas”, com três ocorrências, “curso de formação/capacitação para os Coordenadores Locais, Bolsistas e Monitores”, com cinco ocorrências. Vimos, igualmente, que a estratégia didática mais utilizada foi “troca de experiências”, com seis ocorrências. Com relação ao contexto curricular, observamos a incidência do registro “atividades culturais e apresentações”, com quatro aparições. O que nos leva a inferir que ações de cunho pedagógico foram realizadas no ano de 2011, juntamente com atividades de cunho administrativo. Gostaríamos de salientar um registro que nos pareceu diferenciado dos restantes: “aquisição de conhecimento e de reconhecimento das escolas com reflexão a respeito dos projetos executados e suas correspondências ou não com os objetivos da escola”. Inferimos que o nosso respondente inicia o seu trabalho, a partir do conhecimento aprofundado da realidade das escolas, dos PPP e de uma análise da coerência do projeto com os objetivos da escola para que possa embasar o seu trabalho pedagógico. Obtivemos outro registro: “conceituação crítica, a respeito da educação integral como assistencialismo, buscando situá-la como direito social”, indicando o uso do pensamento reflexivo para a formação de opinião crítica.

3.8 Implantação da educação integral no Distrito Federal

A segunda parte do questionário teve a pretensão de investigar as características da implantação da educação integral. Como os programas de educação integral do GDF e do MEC começaram a ser implantados nas escolas do DF, durante o ano de 2008, e apresentam características muito semelhantes, consideramos pertinente, com os objetivos da pesquisa, fazer uma comparação entre eles, esclarecendo as formas de implantação, as dificuldades e os pontos positivos dos programas.

Com relação à implantação do programa pelo GDF, iniciamos perguntando se houve participação das DRE, da comunidade e dos parceiros no planejamento do primeiro momento da experiência ou se este foi um processo centralizado e hierarquicamente determinado pelas instâncias superiores da SEEDF. Os resultados apontaram que o NMP foi o núcleo que mais participou do planejamento do Projeto de Educação Integral na DRE, seguido do Núcleo de Alimentação Escolar – NAE (71%). O Núcleo de Desporto Escolar e Integração Comunitária – NDEIC e os representantes da comunidade local (14%). Entre os respondentes, 21% afirmou que não houve planejamento.

Em resposta a perguntas de avaliação do projeto de educação integral do GDF, os respondentes afirmaram uma sequência de erros, dos quais faço comentários, a partir dos dados da pesquisa.

1. Falhas do projeto do GDF:

- a. Não ter sido considerado as reais condições de estrutura física da escola.
 - Esta é a principal reclamação das escolas, entretanto, existe nas escolas tradicionais e na sua forma de organização uma dependência acentuada da estrutura física tradicional de salas de aula para a realização das atividades educativas e pouca criatividade com relação aos espaços viáveis dentro e fora do espaço delimitado da escola.
- b. Falta de recursos humanos e a sua baixa qualificação.
 - Esta é uma reclamação muito pertinente que não pode ser desconsiderada. A SEEDF optou por estabelecer um regime de troca com estudantes de curso superior. A experiência tem demonstrado a não eficiência da iniciativa pelo despreparo e desmotivação destes. Entretanto, a realidade dicotômica das escolas, em

geral, não integra os bolsistas e nem quaisquer ações da educação integral.

- c. Implantação impositiva, a qual deveria ter sido gradativa e participativa.
 - Esta foi uma ação com aparência de democrática, mas, na realidade foi autoritária, ambiciosa e açodada.
- d. Falta de diálogo entre os atores, concepção dicotomizada, tanto na escola, como entre os núcleos envolvidos.
 - A falta de diálogo já é uma característica das escolas tradicionais, entretanto ela fica mais patente quando uma proposta com características progressistas precisa ser implantada e o sistema educacional não teve tempo ou meios de assimilá-la nas suas instâncias.
- e. Promessas feitas e não cumpridas.
 - O governo Arruda prometeu quadras cobertas, fez licitação, iniciaram-se as obras em algumas escolas, entretanto foram paralisadas por problemas políticos ou judiciais;
- f. Falta de suporte técnico-pedagógico da SEEDF.
 - Esta é uma realidade que está estabelecida na SEEDF e muitos professores e gestores reclamam do abandono por falta de diretrizes claras, coletivamente discutidas e construídas.

2. Outras dificuldades do projeto do GDF:

- a. Falta de compromisso e de identificação dos gestores, supervisores, coordenadores, professores da rede e bolsistas.
 - A falta de compromisso acompanha a falta de um direcionamento político-pedagógico, de ímpeto na

gestão do programa do GDF e de prioridade política, além da falta de recursos humanos e materiais.

- b. Falta de Coordenadores Locais da Educação Integral.
 - Mais uma vez, sente-se a falta de uma prioridade política.
- c. Falta de material pedagógico e esportivo.

Entretanto, foram também observados resultados positivos na experiência, os quais comprovam que as mudanças são boas e necessárias para qualificar a educação.

Resultados positivos do GDF:

- a. Melhora na participação dos alunos, nas atividades escolares como: oficinas e projetos.
 - Mesmo com todas as dificuldades, os resultados são positivos, o que reforça a importância das ideias propugnadas.
 - Como a semente é boa, se plantada em um solo fértil germina.
- b. Melhora nas relações humanas em geral, apontando para uma positiva troca de experiências, envolvendo alunos, comunidade e, até mesmo, entre escolas, maior envolvimento da comunidade e valorização da escola;
- c. Diminuição da evasão e a melhora na frequência escolar.

Em uma avaliação geral, os respondentes afirmaram uma sequência de erros do projeto de educação integral do MEC por ordem decrescente.

Falhas do projeto do MEC:

- a. A dificuldade de captação de monitores e a sua desqualificação, devido a insuficiente ajuda de custo oferecida pelo Programa.
 - Esta foi a falha mais importante encontrada pelos nossos respondentes no Programa do MEC. A ideia de captar monitores nas comunidades locais estimula a participação da comunidade na escola e a integração da escola com a comunidade, entretanto é um recurso humano instável e não especializado para a atividade educacional.
- b. Não ter sido considerado as reais condições de estrutura física da escola.
 - O problema de espaço físico ou não adaptação dos mesmos para o atendimento dos alunos em tempo ampliado é uma reclamação constante e generalizada, mas na nossa pesquisa observamos que existe menos reclamações como esta nas escolas que aderiram ao Programa Mais Educação.
- c. A dificuldade de apropriação da logística do Programa com relação ao cadastro no SIMEC, à prestação de contas e às formas de utilização da verba.
 - Esta também é uma reclamação constante e generalizada, a qual atinge outras escolas que não aderiram ao Programa, com propagandas desestimuladoras.
- d. Engessamento dos macrocampos.
 - Este registro refere-se a obrigatoriedade de a escola permanecer por no mínimo um ano letivo com os macrocampos escolhidos, entretanto, há flexibilidade

em relação à mudança de atividade dentro de um mesmo macrocampo. Pude observar que a instabilidade dos monitores, dificulta o desenvolvimento das atividades escolhidas pelo tempo de validade do macrocampo.

- e. Planejamento centralizado e dificuldade de ter a comunidade envolvida.
 - Esse registro refere-se à dificuldade de mudanças na cultura escolar, a qual envolve principalmente a gestão centralizada e autoritária, muitas vezes, aparentemente democrática, mas, na realidade, manipuladora.

1. Outras dificuldades do projeto do MEC:

- a. Não adesão por parte dos professores e o não compartilhamento das decisões.
 - Neste caso, a cultura escolar tradicional, impede que a comunicação flua e as decisões centralizadas, desestimulam o envolvimento profissional dos professores.

Resultados positivos do MEC:

- a. Apoio financeiro dado às escolas e a possibilidade de aquisição de materiais pedagógicos.
 - Este é um apoio fundamental do MEC para nossas escolas, que deve fazer-se acompanhar de assistência técnico-pedagógica contínua, através de conferências, vídeo-conferências, material didático-pedagógico, entre outros.

- b. Organização sugerida pelos macrocampos e a contratação de monitores para áreas específicas como forma de qualificar as atividades pela logística pedagógica do Programa que estabelece as atividades em conformidade com o PPP das escolas.
- A estruturação consistente do programa, baseado nas premissas do pluralismo cultural, nas redes de conhecimento e na centralização do processo educativo no PPP das escolas, vem sendo compreendida pelas escolas e gestores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para enfrentar a problematização do presente estudo, ou seja, investigar o alcance e as limitações da proposta de educação integral vivenciada pelos gestores públicos de educação básica no Distrito Federal foi percorrido, nesta pesquisa, uma trajetória em relação às concepções que envolvem o termo. Retomamos a origem do termo “educação integral” na idealização grega de uma formação plena do ser humano em suas diversas dimensões e em sua capacidade de se tornar um cidadão.

Abordamos também o histórico da pedagogia moderna e da educação brasileira, de forma a nos apropriarmos teoricamente dos processos políticos e pedagógicos que envolvem a ideia de educação nas sociedades modernas e as formas de gestão, em especial da educação integral, nas experiências brasileiras.

O estudo mostrou experiências de educação integral, integrada e em tempo integral, concebidas e vivenciadas no Brasil, que não alcançaram uma política pública continuada. Nosso histórico revelou que desde o primeiro documento coletivo para um plano nacional de educação – o “Manifesto dos Pioneiros” – que se contestava a educação tradicional, expressando a importância dos pressupostos de uma educação democrática, criativa, aberta à sociedade e à participação de múltiplos agentes com a intenção de promover uma nação, também, democrática e justa. Entretanto, esta foi uma proposta inviável para o projeto político desenvolvimentista almejado naquele momento histórico, o qual trouxe o acirramento das diferenças econômicas e sociais vigentes.

Outrossim, as ideias pedagógicas inovadoras, a despeito de tantas resistências, principalmente políticas e ideológicas, reverberaram e lançaram suas sementes, as quais, ainda hoje, germinam com a diversidade peculiar de cada experiência, mantendo, no entanto, uma unidade de princípios políticos e

pedagógicos. Analisamos o alcance qualitativo de algumas delas, tendo como referência as concepções de educação progressistas, propugnadas por importantes pedagogos brasileiros como: Anísio Teixeira, Paulo Freire, Moacir Gadotti, Paulo Padilha, entre outros.

Uma das motivações desta pesquisa foi o lançamento do Programa Mais Educação do MEC, em 2007, para a indução da educação integral no Brasil, que considero como uma proposta de educação emancipadora, principalmente pelas estratégias de integração da escola com a vida cotidiana, posto que amplia o espaço educativo para os territórios do bairro e da cidade e envolve outros atores da comunidade local na relação formativa com os estudantes. Esta estratégia é, ainda, mais significativa se considerarmos as escolas como espaços possíveis de ressurgimento contemporâneo do espaço político perdido, tão necessário para a construção e fruição de um mundo novo.

No mesmo momento histórico, o governo do Distrito Federal iniciou a implantação de um programa de educação integral nas escolas públicas de educação básica. Esta experiência foi, por nós, analisada de forma qualitativa e sob a perspectiva dos gestores regionais. Abordamos as concepções de educação integral, as concepções de gestão para a educação integral e as experiências de implantação da educação integral no Distrito Federal pelo Programa de Educação Integral do GDF e pelo Programa Mais Educação do MEC, sob a óptica das dimensões política e pedagógica da educação e tendo como referencial teórico as principais tendências pedagógicas que se firmaram nas escolas brasileiras: liberais/tradicionais e progressistas/emancipatórias.

Obtivemos como resultado da pesquisa a constatação de que as escolas públicas do DF permanecem organizadas pedagógica e politicamente nos padrões tradicionais, o que significa que continuamos formando indivíduos disciplinados, padronizados, submissos, individualistas e fragmentados para uma realidade de trabalho automatizada, acrítica e burocrática. E que o objetivo de formar para a cidadania não foi concretizado em vivências político-participativas na escola; formando-se, portanto, um cidadão abstrato, porque sem as condições práticas de exercer a verdadeira cidadania, aquela que se vincula ao exercício da liberdade e da participação social, enfim à formação do

indivíduo como sujeito histórico e agente de transformações da ordem social (SAVIANI, 1998, p.192).

Neste ambiente, de desvio de finalidade, objetivos e de dicotomia na relação escola, sociedade e conhecimento, a educação integral se apresentou, propondo uma mudança de paradigma, a qual vem retomando o rumo da educação para uma nova ordem necessária que esperamos integrar o projeto político do país. Constatamos, pelos nossos resultados, que esta não é uma missão fácil, nem simples, mas dela depende o sucesso da qualidade de educação e de sociedade sustentável e justa que queremos.

A experiência de educação integral do DF mostrou o tamanho do desafio encontrado para o alcance do sucesso esperado. A ampliação do tempo escolar iniciou no governo Arruda de forma equivocada desde a sua origem, posto que, a partir de uma concepção de educação liberal/tradicional e com preocupações mais políticas (publicitárias) e eleitoreiras do que pedagógicas. Demonstrou, também, na forma de gestão, autoritarismo, centralização das decisões e pouca reflexão pedagógica sobre a proposta, inclusive nas DRE, fazendo com que os diversos atores que deveriam estar envolvidos não se sentissem compromissados e inseridos no processo.

Vale ressaltar que, do nosso ponto de vista, também foi equivocada a concepção de educação integral que objetivou terceirizar o sistema educacional, como foi a intenção do governo Arruda. Entendemos que a intersetorialidade e as parcerias são importantes para ampliar os espaços educativos e o currículo, mas não como forma de desresponsabilizar o governo pela oferta de uma educação integral de qualidade, deixando que o programa funcione precariamente, sem espaço físico e sem recursos humanos qualificados, por falta de investimento em educação.

Pelo relatório da SEICDH de 2010 e pelos resultados do questionário, tais atitudes repercutem ainda hoje no sistema, com sinais de ameaça de descontinuidade do programa. Não fora o Programa Mais Educação do MEC, ampliando sua oferta no DF, provavelmente a educação integral não estaria mais em vigor por desistências de escolas, falta de recursos materiais, de espaço físico e de assistência pedagógica da SEEDF para solucionar a

dicotomia das ações pedagógicas. A descontinuidade política foi pontuada como uma das razões do descaso do governo para com a educação integral.

A dicotomia do processo educativo foi apontada pelos nossos respondentes como um dos grandes desafios da educação integral. Nossa pesquisa constatou, entretanto, que este é o desafio da educação contemporânea e que a educação integral vem apenas trazer a tona e chamar para si a responsabilidade do fomento de uma educação integrada e que propicie a integralidade do ser. Entendemos que este objetivo não é alcançável sem a formação continuada de todos os envolvidos e sem as escolas se transformarem em comunidades de aprendizagem.

Quando a professora da UnB Dra. Regina Vinhaes assumiu a SEEDF, assistimos a uma tentativa de gestão democrático-participativa. Na oportunidade, a partir de discussões político-pedagógicas e participação massiva de professores e gestores nas DRE, a SEEDF demonstrou a intenção de construir democraticamente um projeto de educação para o DF, tendo a educação integral como fundamento da nova proposta de educação para todo o sistema. Entretanto, mais uma vez, houve mudança política da Secretária de Educação e a proposta da “Escola do Cerrado” não teve continuidade com os novos gestores.

Na experiência do DF, constatamos ainda que as escolas não podiam contar, exclusivamente, com monitores ou educadores populares para as atividades de educação integral, os quais, apesar de serem imprescindíveis, não tinham habilitação e nem estabilidade na função para o desenvolvimento pleno do processo educativo junto aos alunos, ou seja, entendemos que são necessários professores da rede, além do Coordenador Local, acompanhando de perto todo o processo político-pedagógico do programa.

Segundo Oliveira (2012), em sua pesquisa sobre educação integral e o mal-estar docente, os professores entrevistados acreditam na relevância do projeto e admitem o resgate de uma educação de qualidade para os alunos, bem como de novas concepções educativas para os professores. Oliveira (2012, p. 146) acrescenta que a angústia dos professores é de ordem político-administrativa, considerando preocupante o não registro de falas a respeito do processo de ensino-aprendizagem. Podemos inferir, deste dado, que os

professores e gestores das escolas de educação integral, ainda que superficialmente, não têm dificuldade em compreender o alcance e a importância da proposta da educação integral, entretanto, parecem expressar a necessidade de mudança político-administrativa como pré-requisito importante para esse resgate.

Nossa pesquisa demonstrou a apropriação do alcance da proposta de educação integral pelos Coordenadores Intermediários que manifestaram consciência de que se trata de transformar a cultura escolar. Mas para a gestação desta nova cultura, no cotidiano das escolas, é mister que esta mudança seja gestada, também, na estrutura organizacional da SEEDF, a partir da integração e articulação de suas instâncias com base nos princípios democrático-participativos. Vale salientar, que para o alcance deste propósito, faz-se necessária a formação continuada de todos os atores, principalmente, dos gestores.

Propomos, para posteriores pesquisas, o estudo de estratégias políticas e pedagógicas que promovam a integração e a articulação organizacional da SEEDF, nas suas diversas instâncias – Coordenações Centrais, Coordenações Regionais e escolas – dentro dos princípios democrático-participativos. Sugerimos também pesquisas que fomentem a integração e a articulação, nas Coordenações Regionais de Ensino (CRE), das diversas Coordenações que compõem as Gerências Regionais de Educação Básica (GREB), tendo como fundamento os princípios da educação integral, de forma que as vivências integradas nas CRE possam nortear a integração das diversas ações educativas, hoje dicotomizadas, nas Instituições Educacionais da SEEDF.

Outro ponto de interesse para futuras pesquisas diz respeito ao desenvolvimento da territorialidade nas diversas escolas localizadas nas Regiões Administrativas do DF, ou seja, o estudo de formas criativas para a implantação de cidades-educadoras em cada Região.

Finalizamos esta dissertação com a ideia de que a educação integral não é um pensamento novo, nem uma prática nova, mas vem, uma vez mais, com todo idealismo e com toda esperança tentar resgatar, através das Instituições Educacionais, o que o ser humano tem com exclusividade na natureza – as construções compartilhadas de um mundo novo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES. A. & PADILHA. P. R. **Educação Cidadã, Educação Integral: fundamentos e práticas.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

ARENDT. H. **A condição humana.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

ARENDT. H. **Entre o passado e o futuro.** São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRANCO. V. **O desafio da construção da educação integral: formação continuada de professores alfabetizadores do município de Porecatu – Paraná.** 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** São Paulo: Editora Saraiva, 2002.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20.12.96, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional,** in Diário Oficial da União, Ano CXXXIV, nº 248, 23.12.96, p. 27.833-27.841.

BRASIL. (Diversos Autores) **Educação Integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira.** Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil: MEC, 2009 a.

BRASIL. (Diversos Autores) **Série Mais Educação: Texto Referência para o Debate Nacional.** Brasília: MEC, SECAD, 2009 b.

BRASIL. (Diversos Autores) **Série Mais Educação: gestão intersetorial no território.** Brasília: MEC, SECAD, 2009 c.

BUFFA, E.; ARROYO, M. G.; NOSELLA, P. **Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez, 2007.

CHESAR, M. R. A. A educação no mundo à deriva. **Revista Educação**, Número Especial 4: Hanna Arendt pensa a educação. São Paulo: Seguimento, s/d. (p. 37 a 45).

COELHO, J. S. **O trabalho Docente na Escola Integrada**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

COELHO, L. M. C. C.; CAVALIERE. A. V. **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2002.

_____; CHAVES. M. W. **Educação integral: uma proposta de inovação pedagógica na administração escolar de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro dos anos 30**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

DALBOSCO, C. A.; CASAGRANDA, E. A.; MÜHL, E. H. **Filosofia e Pedagogia: aspectos históricos e temáticos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

FIORI, E. M. (1967). Prefácio. In: FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, M. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. São Paulo: Ed. Ática S. A., 1994.

GADOTTI, M. **Escola Cidadã, Cidade Educadora**. Projetos e práticas em processo. V Fórum de Educação CEAP. Salvador, 23-25 de outubro de 2003

GADOTTI. M. **História das Ideias Pedagógicas**. São Paulo. Ed. Ática. 2004.

_____. **Educação Integral no Brasil: Inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GAUTHIER, C.; TARDIF. M. **A Pedagogia: Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Rio de Janeiro. Ed. Vozes. 2010.

GHANEM. ELIE. **Participação popular na gestão escolar**. São Paulo: Ação Educativa, 1995.

GOLDENBERG, R.; OTUTUMI, C. **Análise de conteúdo segundo Bardin: procedimento metodológico utilizado na pesquisa sobre a situação atual da**

Percepção Musical nos cursos de graduação em música do Brasil - Anais do SIMCAM4 – IV Simpósio de Cognição e Artes Musicais — maio 2008.

GOERGEN, P. **Pós-modernidade, ética e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GONSÁLEZ, R. F. L. **Sujeito e Subjetividade**: Uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira. 2003.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 28.503 de 04 de Dezembro de 2007**. In: BERNÓN, F. (Org.). **A Educação no Século XXI**: os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 2000.

_____. SACRISTÁN, J. G. **A educação que temos, a educação que queremos**.

LEÃO, A. L. J. **Arte e Educação no 1º Centro de Referência de Educação Integral de Brasília em 2009 e 2010: encontros e desencontros** – 2012. Brasília.

LIBÂNIO, J. C. **Democratização da escola pública**. São Paulo: Loyola, 1990.

_____. & SANTOS A. **Educação na Era do Conhecimento em Rede e Transdisciplinaridade**. Ed. Alínea, 3ª edição – 2010.

LOMBARDI, J. C. **Globalização, pós-modernidade e educação**: história, filosofia e temas transversais. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. NUNES, C. **Filosofia, Dialética, e Educação**.

LÜCK, H. **Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores**. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis, RJ : Vozes. 2010.

LÜCK, H. **A Dimensão participativa da gestão escolar**. Curso à distância em gestão escolar, texto 1.

MICHAELIS 2000. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. Ed. Melhoramentos, 2000.

- MOCHCOVITCH, L. G. **Gramsci e a Escola**. São Paulo: Ed. Ática, 2004.
- MOLL, J. Um paradigma contemporâneo para a educação integral. **Revista Pedagógica Pátio**, Ano XIII, agosto/outubro 2009.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO. 2000.
- NUNES, Greice Cerqueira. **Tempo, Espaço e Currículo na Educação Integral: estudo de caso em uma escola do Guará – Distrito Federal**. Mestrado – 2011.
- OLIVEIRA, A. F.& MELO, J. C. org. **Educação, democracia e gestão escolar: gestão democrática da escola**. Goiânia: Ed da PUC Goiás; Brasília: Sindicato dos Professores do Distrito Federal, 2010.
- Oliveira A. M. H. C. www.fjp.gov.br/.../156-1-seminario-maa-17-ana-maria-hermettoem 24 de maio de 2012 às 07:11.
- OLIVEIRA, R. R. **Educação Integral: cartografia do mal-estar e desafios para a formação docente**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.
- PARO, V. HENRIQUE. **Qualidade do ensino: a contribuição dos pais**. São Paulo: Xamã, 2007.
- PEREIRA, E. W.et.al. (Org.). **Nasasas de Brasília: memórias de uma utopia educativa (1956-1964)** Brasília, Universidade de Brasília, 2011.
- SAVIANI, D. **A nova lei da educação: LDB trajetória, limites e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados. 1998.
- RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. **Análise de Discurso Crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.
- SOBRINHO, J. A.; PARENTE, M. M. de A. **Texto para discussão nº 363, CAIC: Solução ou Problema?** Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA - Serviço Editorial Brasília – DF. Disponível em:http://www.ipea.gov.br/pub/td/td_363.pdf.

TACCA, M. C. R. V.; GONZÁLEZ REY. Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender. **Revista Ciência e Profissão**. 2008.

TEIXEIRA, A. **“Por que “escola nova?”** Bahia: Livr. E. Typografia do Comércio, 1930.

TEIXEIRA, A. A Administração Pública Brasileira e a Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: INEP, v.25, nº63, p.3-23, 1956.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 2006.

WIKIPÉDIA. Disponível em: [http:// pt.wikipedia.org/wiki/Centro Educacional Carneiro Ribeiro](http://pt.wikipedia.org/wiki/Centro_Educacional_Carneiro_Ribeiro), acessado em 04/10/2011 às 00:12h.

ZITKOSKI, J. J. **Paulo Freire e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica. 2006.

<http://www.caleidoscopio.psc.br/ideias/bardin.html> em 26/06/2012 às 13:19 h.
Análise de conteúdo: A Proposta de Laurence Bardin

http://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2011/09/27/internas_educacao,252817/educacao-integral-melhora-desempenho-dos-alunos-da-rede-municipal-de-bh.shtml em 24 de maio de 2012.

www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde.../4_Capitulo2.pdf

APÊNDICE

APÊNDICE 1

Pesquisa sobre a Educação Integral nas Regionais de Ensino do Distrito Federal

Este Instrumento deve ser respondido pelo Coordenador Intermediário da experiência de Educação Integral nas Instituições Educacionais, lotado na DRE. Qualquer dúvida no preenchimento deste formulário, e a qualquer momento, pede-se a gentileza de entrar em contato imediato com a pesquisadora Cristina Dolabella, a cobrar, no telefone: 61- 92023730 e 6182234064, a fim de viabilizar a coleta de dados.

* Required

I- CARACTERIZAÇÃO DA DRE

1- Nome da Diretoria Regional de Ensino: *

2- Quem é o responsável pela coordenação da Educação Integral na sua DRE? *

- Diretor da DRE
- Chefe do Núcleo de Monitoramento Pedagógico - NMP
- Coordenador Intermediário

2.1- Se houver outros, identifique-os:

II- COM RELAÇÃO AO Nº DE ESCOLAS E DE ALUNOS PERTENCENTES A ESTA DRE.

1- Qual o nº total de Instituições Educacionais que ofertam o Ensino Fundamental? * Preencha o quadro abaixo com os dados da sua DRE

2- Qual o nº total de alunos no Ensino Fundamental? * Tendo como referência o ensino regular DIURNO

3- Qual o nº total de alunos no Ensino Fundamental? * Tendo como referência o ensino regular NOTURNO.

4- Qual o nº total de Instituições Educacionais que ofertam o Ensino Fundamental com Educação Integral? * Tendo como referência o ensino regular DIURNO

5- Qual o nº total de alunos no Ensino Fundamental com Educação Integral? * Tendo como referência o ensino regular DIURNO.

III- COM RELAÇÃO À COORDENAÇÃO, PRÁTICAS E CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NESTA DRE

1- Qual a CONCEPÇÃO de Educação Integral desta DRE? *

2- Qual a concepção de GESTÃO da Educação Integral desta DRE? *

3- Qual a concepção de GESTÃO da Educação Integral para as IE desta DRE? *

4- Há um Projeto Político Pedagógico da DRE? *

- sim
- não

4.1- Se a resposta for afirmativa, como está inserida a Proposta de Educação Integral no Projeto Político Pedagógico da DRE?

5- Há um Plano de Ação do NMP de Educação Integral? *

- sim
- não

5.1- Se afirmativo, especifique as linhas gerais do Plano de Ação desenvolvido neste ano.

6- Há outras coordenações do NMP que integram a experiência de Educação Integral nas IE? *

- sim
- não

6.1- Se afirmativo, quais?

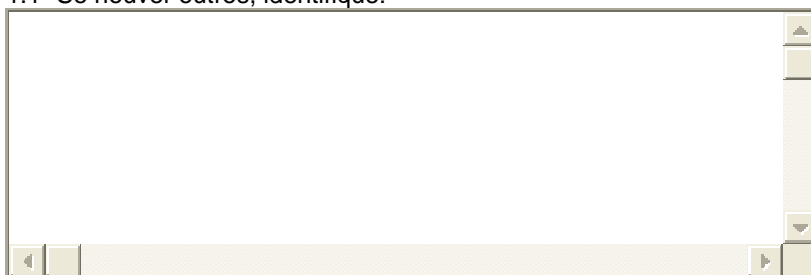
IV- COM RELAÇÃO À IMPLANTAÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NESTA DRE

1- Quais os SETORES da SEDF que PARTICIPARAM do PLANEJAMENTO do Projeto de Educação Integral na DRE? *

- Direção da DRE
- NMP
- NAE
- NRH

- NDEIC
- NMPS
- NPC
- NUFIN
- SEICDH
- Parceiros
- Representantes da Comunidade local

1.1- Se houver outros, identifique:

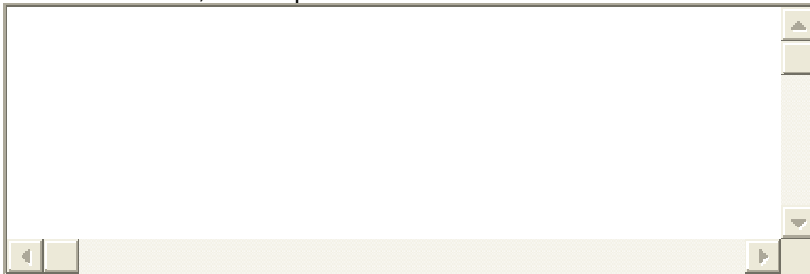
A large, empty rectangular text box with a light beige background and a thin border. It has a scroll bar on the right side and a horizontal scroll bar at the bottom, indicating it is a text area for user input.

V- COM RELAÇÃO À IMPLEMENTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA.

1- Quais os Setores da SEDF e núcleos da DRE que PARTICIPAM da EXECUÇÃO do Projeto de Educação Integral nas Instituições Educacionais? *

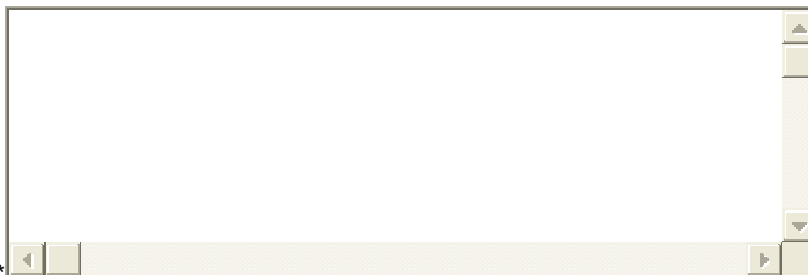
- Direção da DRE
- NMP
- NAE
- NRH
- NDEIC
- NMPS
- NPC
- NUFIN
- SEICDH
- Parceiros
- Representantes da Comunidade local

1.1- Se há outros, identifique:

A large, empty rectangular text box with a light beige background and a thin black border. It has a vertical scrollbar on the right side and a horizontal scrollbar at the bottom, both with small square buttons.

2- A DRE tem a intenção de AMPLIAR o atendimento de Educação Integral para o ano de 2012? *

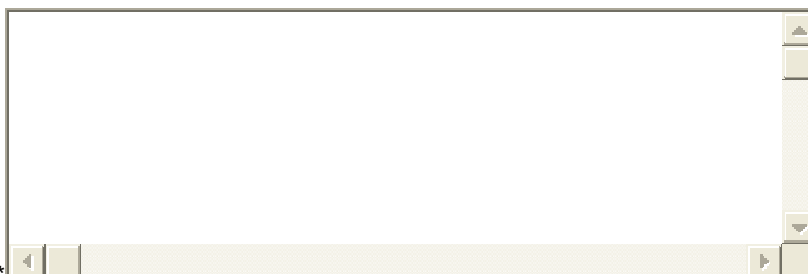
- sim
- não

A large, empty rectangular text box with a light beige background and a thin black border. It has a vertical scrollbar on the right side and a horizontal scrollbar at the bottom, both with small square buttons.

2.1- Por que? *

3- A DRE tem a intenção de DIMINUIR o atendimento de Educação Integral para o ano de 2012? *

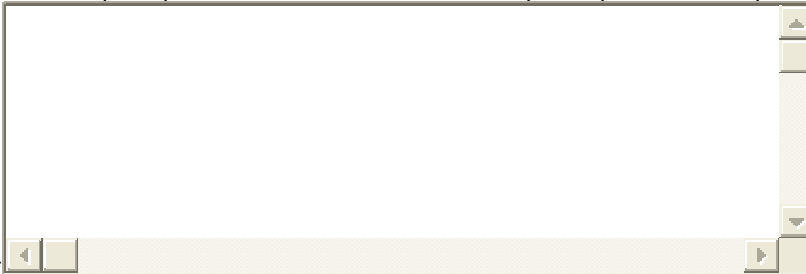
- sim
- não

A large, empty rectangular text box with a light beige background and a thin black border. It has a vertical scrollbar on the right side and a horizontal scrollbar at the bottom, both with small square buttons.

3.1- Por que? *

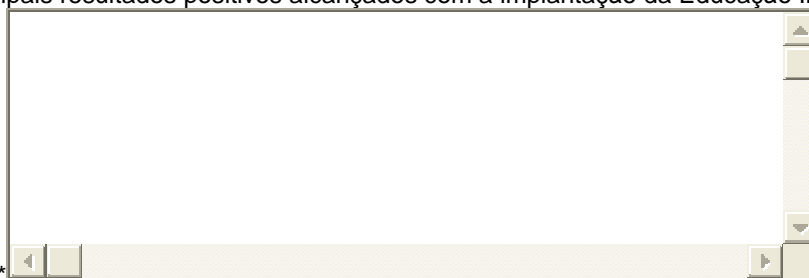
4- Quais são os principais desafios encontrados na implantação da Educação Integral nas IE desta

DRE? *

A large, empty rectangular text box with a light beige background and a thin black border. It has a vertical scrollbar on the right side and a horizontal scrollbar at the bottom, both with small square buttons.

5- Qual são os principais resultados positivos alcançados com a implantação da Educação Integral

nas IE desta DRE? *



OBRIGADO PELA PARTICIPAÇÃO

Submit

Powered by [Google Docs](#) [Report Abuse](#) - [Terms of Service](#) - [Additional Terms](#)

<https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dG9zcGlzYTJvaV9CRUxaY2xQdnloOVE6MQ>

APÊNDICE 2

Distribuição absoluta das Unidades de Registro (UR), por contexto, conforme respostas à pergunta nº 3

III- COM RELAÇÃO À COORDENAÇÃO, PRÁTICAS E CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NESTA DRE

Pergunta nº 3 - Do ponto de vista do NMP dessa DRE, quais são as principais ações de gestão, a serem executadas pela Instituição Educacional, necessárias para a implementação da Educação Integral com êxito na escola?

I – contexto Educacional:

- 1 – orientar a elaboração de Projetos e Planos de Ação; (coordenando)
- 4 – planejamento coletivo com todos os membros da escola e da comunidade;
- 1 – orientar bolsistas;
- 1 – avaliação processual;
- 2 – favorecer, exigir ou permitir a coordenação conjunta dos Coordenadores e professores;

II – contexto Objetivos e Metas Educacionais:

- 2 – elevar os índices de aprendizagem;
- 1 – se concentrar na redução da evasão escolar, da repetência, da defasagem idade-série e melhorar a frequência dos alunos.

III – contexto Curricular:

- 1 – promoção da cultura da paz;
- 1 – entender todas as atividades como curriculares;
- 1 – diversificar as atividades; (no sentido do conteúdo)
- 1 – verificar áreas de interesse da comunidade.
- 1 – a educação integral pode dar subsídio para o processo de ensino-aprendizagem em todas as disciplinas. (no sentido do currículo)

IV – contexto Didático:

- 5 – integrar os currículos, articulando as oficinas com o ensino regular em um turno único; (interdisciplinaridade);
- 1 – diversificar as atividades; (diversificando a didática);
- 2 – trocar experiências com Monitores e Coordenadores Locais;

- 1 – a educação integral pode dar subsídio para o processo de ensino-aprendizagem em todas as disciplinas (no sentido do método e de estratégias);

V – contexto Político-participativo:

- 6 – integrar a escola com a comunidade e com todos os segmentos;
- 4 – planejamento coletivo com todos os membros da escola e da comunidade.

VI - contexto Organizacional:

- 2 – sensibilizar, convencer e conscientizar a comunidade escolar, inclusive os gestores, sobre a importância das atividades da EI para além do assistencialismo;
- 1 – diversificar as atividades; (organizando outras atividades)
- 2 – aproveitar as coordenações para formação continuada e avaliação processual. (organizando administrativamente)
- 2 – avaliar os recursos físicos, materiais e humanos para planejar ações possíveis;
- 3 – fazer parcerias locais;
- 3 – articular a intersetorialidade;
- 1 – promover reuniões; de acordo com as necessidades dos Diretores e Coordenadores da Educação Integral;
- 1 – circular as informações com os diretores para divulgação aos professores e monitores;
- 1 – o gestor é o principal articulador, aquele que mobiliza os professores;
- 2 – organizar lotações dos bolsistas de acordo com suas habilidades; remanejá-los;
- 1 – aperfeiçoar a parte administrativa da escola, a fim de permitir mais tempo para as atividades de cunho pedagógico;
- 2 – favorecer, exigir, permitir a coordenação conjunta dos Coordenadores e professores; (organizacional)
- 1 – falta de continuidade de uma política de governo;
- 1 – suporte de recursos materiais e humanos;
- 2 – valorização do projeto de educação integral e das atividades realizadas;
- 5 – integrar os currículos, articulando as oficinas com o ensino regular em um turno único; (organizando);
- 1 – tornar a escola um ambiente convidativo e não obrigatório.

VII – contexto Assistencial:

- 1 – auxiliar os bolsistas em suas obrigações.

VIII – contexto Formativo:

- 4 – fazer reuniões de estudo para entendimento da proposta e mudança de concepção, através de oficinas, seminários, mesa redonda, palestras e feiras para monitores, bolsistas, professores;
- 2 – aproveitar as coordenações para formação continuada e avaliação processual.

APÊNDICE 3

Distribuição absoluta das Unidades de Registro (UR), por contexto, conforme respostas à pergunta nº 4.1

III- COM RELAÇÃO À COORDENAÇÃO, PRÁTICAS E CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NESTA DRE

4.1- Se a resposta for afirmativa, como está inserida a Proposta de Educação Integral no Projeto Político Pedagógico da DRE?

Das oito respostas afirmativas, dois respondentes alegaram que o PPP não está disponível porque está sendo reestruturado. Dos seis restantes, organizamos e quantificamos as aparições das UR nas mesmas UC utilizadas para as questões anteriores. Nesta questão não há ocorrência da UC Assistencial.

I – contexto Educacional:

- 1 – permeando todas as etapas e modalidades de educação em uma perspectiva de um atendimento complementar à base nacional comum;
- 2 – como concepção de educação para todas as escolas.

II – contexto Objetivos e Metas educacionais:

- 1 – articulando a qualidade da educação básica desejada.

III – contexto Curricular:

- 1 – como eixo transversal estruturante do desenvolvimento humano;
- 1 – em atendimento complementar à base nacional;
- 2 – englobando direitos humanos; educação ambiental; diversidade; ética; cidadania, educação para a paz, arte, cultura e desporto;
- 1 – entrelaçada com livros didáticos porque trabalhamos com letramento e com oficinas de reforço.

IV – contexto Didático:

- 1 – “está sempre entrelaçado com as outras pastas, principalmente, Direitos Humanos, Cidadania, Diversidade, Livros Didáticos porque trabalhamos com letramento e oficina de reforço”;
- 1 – não é um processo a parte. (interdisciplinaridade)

V – contexto Político-participativo:

- 1 – “não centrada apenas na liberdade individual em detrimento da justiça social e da vida em coletividade”.

VI – contexto Organizacional:

- 2 – extrapolando a perspectiva da mera ampliação de tempos;
- 1 – extrapolando a perspectiva da mera ampliação de espaços e oportunidades educativas;
- 2 – priorizando a educação integral da mesma forma e com a mesma funcionalidade das outras pastas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;
- 1 – “está inserido de acordo com o Plano de Ação elaborado pelo Coordenador Intermediário de EI”;
- 1 – para todas as escolas, mas primeiramente nas escolas que aderiram ao projeto;
- 1 – não é um processo a parte, tem a especificidade de articular a qualidade da educação básica desejada.

VII – contexto Formativo:

- 1 – integralidade humana/ visão holística integral/ multidimensional;
- 1 – múltiplas dimensões.

APÊNDICE 4

Distribuição absoluta das Unidades de Registro (UR), por contexto, conforme respostas à pergunta nº 5.1

III- COM RELAÇÃO À COORDENAÇÃO, PRÁTICAS E CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NESTA DRE

5.1- Se afirmativo, especifique as linhas gerais do Plano de Ação desenvolvido neste ano.

I – contexto Educacional:

- 3 – atividades educativas/ oficinas;
- 5 – discussões e planejamento de ações;
- 2 – avaliação.
- 1 – orientar às Direções com relação aos Projetos e Planos de Ação;

III – contexto Curricular:

- 4 – atividades culturais/ apresentações;
- 1 – conceituação crítica da temática: “educação integral”; (gestão de formação)
- 1 – diversificar as atividades dos alunos, atualmente algumas escolas oferecem aulas em um turno e reforço escolar em outro turno;

IV – contexto Didático:

- 5 – troca de experiência / troca de experiências envolvendo anos iniciais, anos finais e educação integral;
- 1 – ligação das ações planejadas pela coordenação e a prática vivenciada;
- 1 – aquisição de conhecimento e de reconhecimento das escolas com reflexão sobre Projetos e correspondência com os objetivos da Instituição Educacional (didática de gestão).

VI – contexto Organizacional:

- 7 – orientar, acompanhar e supervisionar as escolas e oficinas/ suporte técnico-pedagógico aos Coordenadores Locais, Bolsistas e Monitores. 7
- 3 – reuniões periódicas com os coordenadores locais;
- 3 – reuniões com os diretores e coordenadores;
- 6 – visitas às escolas;
- 8 – frequência, encaminhamento e remanejamento dos bolsistas e monitores, checagem, elaboração de cronogramas, levantamento de dados, envio de documentos e passar informativos;

- 2 - esclarecimento e incentivo à permanência da IE nos Programas de EI do GDF e do MEC.
- 1 – diversificar as atividades dos alunos, atualmente algumas escolas oferecem aulas em um turno e reforço escolar em outro turno;
- 1 – orientar e acompanhar as ações pedagógicas do Programa Mais Educação;
- 1 – aquisição de conhecimento e de reconhecimento das escolas com reflexão a respeito dos projetos executados e suas correspondências ou não com os objetivos da escola. (organizacional)

VII – UC Assistencial:

- 1 – conceituação crítica a respeito da educação integral como assistencialismo, buscando situá-la como direito social;

VIII – contexto Formativo:

- 4 – curso de formação/capacitação para os Coordenadores Locais, Bolsistas e Monitores /formação continuada;
- 1 - conceituação crítica da temática: “educação integral”, entendida como assistencialista; (formação do gestor)
- 1 – reuniões de estudo;
- 1--fóruns.

APÊNDICE 5

TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO PARA O USO DE DADOS

Prezado (a) **Coordenador (a) Intermediário (a)**,

Sou pesquisadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob orientação do Professor Dr. Paulo Sergio Bareicha, e atualmente desenvolvo uma pesquisa quantitativa sobre a implementação da Educação integral no Ensino Fundamental. A pesquisa será realizada por meio de questionário com perguntas fechadas e abertas que permitirão que os gestores disponibilizem dados e respondam sobre a organização, concepções e práticas da Educação Integral na sua Instituição Educacional.

Através deste termo, você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário, dessa pesquisa. No caso de você concordar com esta participação, favor assinar ao final do documento. A participação não é obrigatória, a qualquer momento você poderá solicitar a anulação do seu consentimento.

As informações obtidas dos questionários serão totalmente confidenciais, sendo que o uso das informações fornecidas se dará de forma completamente anônima.

Uma cópia deste termo ficará com você, com o telefone e endereço do pesquisador e assim, a qualquer tempo, você poderá tirar dúvidas sobre a pesquisa.

Salientamos que a pesquisa tem a intenção de oferecer subsídios para as políticas públicas voltadas para a implementação da Educação Integral no DF.

Contamos encarecidamente com a sua colaboração
Endereço da Pesquisadora Responsável: SHIGS 704 bloco K casa 35, Asa Sul, Brasília DF.

Telefone Fixo: 61-38794199

Celulares: 61-92023730 (operadora Claro)

61-82234064 (operadora Tim).

Eu, _____,

li, entendi as informações fornecidas e aceito participar da pesquisa acima descrita.

Assinatura do responsável

Assinatura do Pesquisador

Brasília, 01 de novembro de 2011

APÊNDICE 6

SOLICITAÇÃO

Para: Subsecretaria de Educação Básica – SUBEB – SEDF

Senhora Subsecretária,

Professora Dra. Sandra Zita Silva Tiné

Eu, Maria Cristina H. Dolabella, estudante do Programa de Mestrado da Faculdade de Educação na Universidade de Brasília (UnB), sob orientação do Professor Dr. Paulo Sergio Bareicha e professora do quadro da Secretaria de Educação do Distrito Federal (matrícula 65474-4), atuando na Subsecretaria para Educação Integral, Cidadania e Direitos Humanos, venho através desta solicitar a realização de uma pesquisa quantitativa nesta rede de ensino por meio da aplicação de questionário em todas as DRE e suas respectivas Instituições Educacionais com o objetivo de mapear as experiências de Educação Integral no Ensino Fundamental do Distrito Federal realizadas entre 2007 e 2011. Como contrapartida, todos os dados coletados estarão disponíveis a essa SEDF para subsidiar a formulação de políticas públicas a respeito do tema.

Atenciosamente,

Maria Cristina Hermeto Dolabella – 65474-4