

A EDUCAÇÃO INTEGRAL E O PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA

Uma preciosa atuação de extensão da FaE
UEMG e suas possibilidades formativas

Publicação do Programa Institucional de
Extensão em Cultura e Desenvolvimento

A EDUCAÇÃO INTEGRAL E O PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA

uma preciosa atuação de
extensão da fae uemg e suas
possibilidades formativas

Publicação do Programa Institucional de
Extensão em Cultura e Desenvolvimento

ORGANIZADORES

Cynthia Rosana Ramaldes

Edilene Eras

Elizabeth Dias L. Lages

editora | 
UEMG

BELO HORIZONTE, 2017

Direitos desta edição reservados à
EduEMG – Editora da Universidade do Estado de Minas Gerais

E21 A Educação Integral e o Programa Escola Integrada, uma preciosa
atuação de extensão da FaEUEMG e suas possibilidades
formativas / Cinthia Rosana Ramaldes, Edilene Eras e Elizabeth
Dias L. Lages (Organizadoras). – Belo Horizonte : EduEMG, 2017.
112 p.

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-62578-97-7

1. Escolas – Organização e administração. 2. Educação integral. I.
Ramaldes, Cinthia Rosana. II. Eras, Edilene. III. Lages, Elizabeth
Dias L.

CDU 37.018

Ficha catalográfica: Valdenícia Guimarães Rezende CRB-6/3099.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS

Reitor

Dijon Moraes Júnior

Vice-Reitor

José Eustáquio de Brito

Chefe de Gabinete

Eduardo Andrade Santa Cecília

Pró-Reitor de Planejamento, Gestão e Finanças

Adailton Vieira Pereira

Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação

Terezinha Abreu Gontijo

Pró-Reitora de Ensino

Elizabeth Dias Munaier Lages

Pró-Reitora de Extensão

Giselle Hissa Safar

EDUEMG - Editora da Universidade do Estado de Minas Gerais

Rodovia Papa João Paulo II, 4143, Ed. Minas/8º andar

Cidade Administrativa Presidente Tancredo Neves

Serra Verde, Belo Horizonte, MG

CEP: 31.630-902

Tel.: (31) 3916.9080

e-mail: editora@uemg.br

Daniele Alves Ribeiro

Leandro Andrade

Thales Rodrigues dos Santos (estagiário)

Conselho editorial

Dr. Dijon Moraes Júnior

Dr^a. Flaviane de Magalhães Barros

Dr. Fuad Kyrillos Neto

Dr^a. Helena Lopes da Silva

Dr. José Eustáquio de Brito

Dr. José Márcio Pinto de Barros

Dr^a. Vera Lúcia de Carvalho Casa Nova

EXPEDIENTE

Design

Laboratório de Design Gráfico / Escola de Design - UEMG

Coordenação

Mariana Misk

Orientação do projeto

Iara Mol

Mariana Misk

Simone Souza

Aluna responsável

Marina Bergman

Revisão

Ana Paula Martins Fonseca

APRE SENTA ÇÃO

Prof.^a M^a Edilene Eras

Belo Horizonte, abril de 2017

Em março de 2016, numa reunião dos Programas Institucionais de Extensão da UEMG, a pró-Reitora de Extensão, professora Giselle Hissa Safar, nos anunciou a “tarefa-emprego” de organizarmos, cada um dos seis programas de Extensão da universidade, um livro que tornasse pública nossas ações extencionistas. O mesmo deveria cumprir um dos papéis esperados de uma universidade, qual seja, tornar pública a produção de conhecimento sobre as ações extencionistas produzidas a partir deste espaço público estadual.

Assim, ao longo do ano citado, iniciamos a redação e envio dos convites aos autores; aguardamos os retornos – que no caso dos positivos, foram brevíssimo se respeitamos as ausências; buscamos orientação e orientamos os colegas sobre o contexto de produção da obra, e com natural ansiedade misturada a uma boa pitada de “fé” e determinação, deixamos com o tempo o que lhe é próprio – maturar as sementes.

Em meados de 2017, diante do trabalho de organizar a sequência dos dez capítulos desse livro, descobri que havia mais de uma possibilidade, a depender do que eu priorizava na leitura de cada capítulo e para o conjunto da obra. Assim, quando fiz a primeira leitura com a intenção de priorizar para o público leitor o conhecimento

do trabalho de Extensão com a Educação Integral no interior da UEMG; neste caso, Darli Dias seria a primeira autora a ter seu texto lido. Numa segunda leitura, quando pensei em priorizar para os leitores o conhecimento de algumas Oficinas do Programa Escola Integrada (PEI), bravamente desenvolvidas por nossas estudantes bolsistas, os dois últimos capítulos presentes nesta obra teriam sido os dois primeiros. Como a leitura é uma produção de sentidos por parte dos leitores e das leitoras, me tranquilizei para redigir *uma* de outras sequências possíveis, que exponho a seguir.

Entrelaçando o espaço geográfico em que a UEMG se localiza com a concepção de Educação Integral que sustenta nossas ações extencionistas nesse programa, o pensamento do mineiro Rubem Alves coube perfeitamente como o **capítulo um**. Através das sábias palavras de Antônio Vidal Nunes, professor da Universidade Federal do Espírito Santo/UFES, cujo doutoramento se deu a partir dos estudos e pesquisas que concluíram na tese: “A pedagogia do Afeto de Rubem Alves: um estudo de seus pressupostos filosóficos”, pode-se constatar que Alves “(...)postula as possibilidades de uma educação integral, *no interior da qual o educando possa exercer sua capacidade criativa e realizar de forma prazerosa e significativa sua própria existência*”. Com uma linguagem preciosa, própria aos filósofos mais experientes, maturados pelo tempo, Nunes também nos mostra que “Para o pensador mineiro é preciso aprender a ver, só assim podemos perceber a beleza que se encontra perto de nós, visível aos sábios, mas não aos tolos.”

Na busca de expor aos leitores e leitoras desta obra concepções específicas de Educação Integral, o **capítulo dois** é uma bela contribuição da professora Bárbara Ramalho, que discorre sobre os

sentidos e contornos políticos assumidos no Brasil nesse campo. Ramalho traz a discussão o pesquisador McCowan quando este diz: “Igualar a educação à escolaridade tem uma limitação óbvia. Muito do que se passa na escola não é educação e grande parte do processo educativo não se dá na escola ou universidade, mas nas famílias, grupos comunitários, instituições religiosas, bibliotecas, campanhas políticas, etc.” Como professora sensível aos apelos das crianças e adolescentes da escola, defenderá que a “Educação Integral não é – ou não pretende ser, um acessório à educação, ou um modismo pedagógico. Trata-se, ao contrário, de uma (re)orientação da prática educacional.”

Sabendo das diferentes concepções sobre a Educação Integral, bem como da necessidade de leitura e estudo intensos a respeito, o **capítulo três** mostra uma pesquisa bibliográfica e documental realizada pela professora Saara Mól, que buscou esmiuçar o pensamento de Cavaliere e sua contribuição para o tema ao apontar “(...) quatro concepções de escola de tempo integral, diluídas ou misturadas nos projetos em desenvolvimento no Brasil. (...)as de “cincho assistencialista”; “a autoritária”; “a democrática”, e a “multissetorial””. Neste contexto, Mól discorre sobre “(...)as diferenças entre um modelo de organização da ampliação da jornada escolar conhecido como ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL para o ALUNO DE TEMPO INTEGRAL (...) considerando os múltiplos sentidos históricos e filosóficos do termo educação integral.”

Numa desejada leitura sequencial desta obra, tendo os leitores/as incorporado alguns conhecimentos básicos e essenciais sobre Educação Integral e Integrada e Escola de Tempo Integral, no **capítulo quatro** a professora Darli Dias discorre, de forma objetiva,

detalhada e completa, “(...) sobre a trajetória da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) nesse contexto de Educação Integral, e como se efetivou suas diferentes parcerias e as ações efetivadas junto à Prefeitura de Belo Horizonte, em seu Programa Escola Integrada.” Além disso, traz ao nosso conhecimento que “Outro precursor ‘dessa’ ideia foi Paulo Freire, que na década de 60 articula os Movimentos de Cultura Popular, defendendo, também, os pressupostos da educação integral, porém na perspectiva da relação entre política, educação e cultura”. Tendo ocupado a função de coordenadora do Programa Institucional de Extensão em Educação Integral da UEMG, a leitura desse capítulo possibilita aos leitores e leitoras se inteirarem do percurso transcorrido pelo programa no período de 2007 a 2015.

Para “ilustrar” um dos aspectos citados– o da parceria da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte com as Instituições de Ensino Superior (IES), exposto por Darli Dias, especificamente com relação ao Programa Escola Integrada – PEI, o **capítulo cinco** “(...)... relata uma investigação realizada em 2012, pela professora Áurea R. G. Tomasi, da FAE e a graduanda Carolina Pasqualini, na construção do Trabalho de Conclusão de Curso da estudante. O objeto de pesquisa foi apreender a percepção de estudantes *bolsistas* do curso de Pedagogia da FAE/ UEMG, sobre a formação docente a partir da experiência como *monitoras* na extensão universitária do PEI, junto a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. As autoras procuraram esclarecer que “Embora se entenda a viabilidade de tratar a concepção de educação integral como escola em tempo integral, é importante esclarecer que a prática educacional em tempo integral não consiste, necessariamente, na educação integral.” A generosa contribuição

deste capítulo é o detalhamento de como estava (e ainda está) organizado o PEI na unidade FaE/UEMG/CBH.

O ato de compartilhar as experiências pedagógicas a luz das concepções teóricas que as norteiam, é uma metodologia de trabalho fundamental no campo das práticas docentes, sobretudo as que se referem ao cotidiano escolar das escolas públicas de Ensino Fundamental. Nesse contexto, no **capítulo seis**, Leonardo Jeber, que atua há 20 anos como professor de Educação Física numa escola pública federal de Ensino Fundamental de nove anos, nos brinda com uma reflexão sobre sua prática pedagógica, que tem como referencial a Teoria da Psicologia Corporal e Política de Wilhelm Reich, alinhada a sua “(...)tese de que mais vale uma pequena aprendizagem adquirida através de uma educação integral com base na liberdade-autonomia-auto-regulação do educando, do que muitas aprendizagens impostas de fora-para-dentro.” Para tanto, apresenta “(...)dois tipos básicos de educador: o *compulsivo* e o *permissivo*, a partir dos quais surge um terceiro educador que trabalha com base na autorregulação que é o princípio que de fato pode permitir um projeto de Educação Integral e Democrática.”. Conclui o autor que “Muito mais do que o tempo em sala de aula, a educação integral reorganiza espaços e conteúdos, e relações humanas.

Um dos macrocampos presentes no Programa Escola Integrada desde sua implantação nas Escolas Municipais de Belo Horizonte, em 2007, é o tema Esporte e Lazer. O mesmo tem permanecido – ao longo desses dez anos, como um dos mais procurados pelos alunos e alunas a quem se destina, ou seja, crianças e adolescentes dos 06 (seis) aos 13 (treze) anos de idade. Diante dessa realidade, no **capítulo sete**, a também professora de Educação Física, Anna

Rachel Mazoni, propõe, com aguçada sensibilidade, “(...) reflexões sobre as *práticas corporais* no contexto dos programas de educação em tempo integral. A ideia de formação integral que fundamenta as propostas prevê o desenvolvimento de aspectos menos valorizados no ensino regular tradicional, como as *linguagens estética e corporal*.” Tendo sido professora orientadora de alunas/os bolsistas da FAE/ UEMG por vários anos, a autora afirma que “Atividades e oficinas desenvolvidas de forma avulsa ou fragmentada podem se mostrar eficientes na ocupação do tempo, mas não contribuem efetivamente para reconstruir os caminhos de uma escola que tem em seu horizonte os ideais da formação integral.”

Por estarmos convictas da profunda importância das ações extensionistas realizadas pelos/as bolsistas das IES que participam do PEI em Belo Horizonte, no que cabe a UEMG e suas unidades atuantes, este livro não poderia deixar de apresentar algumas Oficinas que essas atoras e atores – profissionais em formação básica, têm realizado com beleza e bravura, nas Escolas Municipais. Portanto, nos **capítulos oito e nove**, os leitores e leitoras terão a alegria e a oportunidade de conhecer várias oficinas que alguns estudantes de Pedagogia de duas unidades da UEMG apresentam.

No **capítulo oito**, a estudante Joselene Silva Purificação, hoje aluna do sétimo período da FaE/CBH, orientada inicialmente pela professora Anna Rachel M. G. Mazoni e em seguida pela professora Ana Maria Alves Saraiva, apresenta detalhadamente, as seis oficinas desenvolvidas e vividas com os alunos e adolescentes da Escola Municipal em que atuou como bolsista, nos anos de 2015 e 2016: *Brincadeiras Tradicionais, Brincadeiras com Corda e Elástico, Reciclagem e Construção de Brinquedos, Jogos de Mesa, Hip Hop na Escola e Circo na Escola*.

No **capítulo nove**, os bolsistas Alisson Azevedo, Janete Amorim Ribeiro e Raquel de Oliveira, orientados pela professora Welesandra Benfica, da unidade Ibirité da UEMG, nos oferecem uma emocionante oportunidade de conhecer as oficinas e projetos por elas/ele desenvolvidos, em que buscaram “(...)colocar em prática algumas das discussões teóricas da academia. (...)Os encontros com a professora orientadora da universidade propiciaram refletir sobre as ações pedagógicas e aprender com trabalhos já executados.” Os leitores e leitoras irão ter prazer em conhecer a “Oficina de Fotografia”; a “Oficina Correspondências”, e a oficina “Jogos e brincadeiras em Língua Portuguesa”.

Encerrando a obra, no **capítulo dez**, de minha autoria, busquei narrar o contexto do trabalho de parceria que temos vivenciado na coordenação do Programa Escola Integrada/ PEI, junto a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, no período entre março de 2015 a março de 2017. É necessário deixar claro que o PEI é a ação extensionista mais antiga do Programa Institucional de Extensão em Educação Integral.

**SU
MÁ
RIO**

20 Educação Integral: uma breve reflexão a partir da contribuição de Rubem Alves.

Antônio Vidal Nunes

34 Educação Integral: sentidos e contornos políticos assumidos.

Bárbara Bruna Moreira Ramalho

52 Educação em Tempo Integral e Educação Integral: variantes conceituais.

Saraa César Mól

70 Uma página dentro da História: o percurso da UEMG no Programa Escola Integrada de Belo Horizonte.

Darli de Souza Dias

88 Escola Integrada como extensão universitária: uma experiência de formação docente?

Áurea Regina Guimarães Tomasi e Carolina Pasqualini de Andrade

106 Por uma educação integral, democrática e libertadora: supremacia da VIDA VERDADEIRAMENTE VIVA em cada ser humano vivo.

Leonardo José Jeber

128 Práticas corporais no contexto de ampliação de jornada: entre a visão instrumental e a formação integral.

Anna Rachel Mendes Gontijo Mazoni

148 A Educação Integral e o Programa Escola Integrada: uma preciosa atuação de extensão da FaE/UEMG e suas possibilidades formativas.

Ana Maria Alves Saraiva; Anna Rachel Mendes Gontijo Mazoni e Joselene Silva Purificação

166 Entre jogos, escritas e leituras: o Programa Escola Integrada narrado por bolsistas da Universidade.

Welessandra Aparecida Benfica; Janete Amorim Ribeiro; Alison Azevedo e Raquel de Oliveira

EDU

CA

ÇÃO

**INTEGRAL: UMA BREVE REFLEXÃO A PARTIR
DA CONTRIBUIÇÃO DE RUBEM ALVES**

Antônio Vidal Nunes

Introdução

Rubem Alves, reconhecido pensador brasileiro, destinou uma parte do seu precioso tempo para refletir sobre a educação. O seu interesse pelo tema começa quando, no final da década de 1970, ele se transfere do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Campinas para a Faculdade de Educação da mesma instituição. No novo espaço acadêmico ele enceta a tratar a educação a partir do seu pensamento humanista que começou a elaborar durante o período de exílio vivido nos Estados Unidos, após o golpe militar de 1964.

Sua reflexão sobre a educação encontra-se presente em vários de seus livros a se iniciar por sua conhecida obra *Conversas com quem gosta de ensinar*, passando por *Estórias de quem gosta de ensinar*, *Alegria de ensinar*, *Educação dos sentidos*, e outros.

Subjacente à sua elaboração pedagógica encontra-se uma pluralidade de pensadores, das mais diversas épocas, com os quais ele dialogou. Certamente que o produto deste labor investigativo não se constitui em uma simples soma dessas diversas interlocuções, mas em um trabalho pessoal, criativo e original, através do qual ele

vai articulando e recriando os conceitos a partir de preocupações específicas: a realidade humana e as práticas educativas presentes em solo brasileiro.

Nas considerações realizadas sobre o tema, não resta dúvida que as possibilidades de uma educação integral do homem sempre estiveram presentes de forma implícita em seu esforço intelectual. Esse era seu fio de Ariadne¹, que perpassou todo o esforço de repensar a educação diante de atividades educativas institucionalizadas que se fixaram em um único aspecto, a saber, a intelectual, perdendo de vista a totalidade ou múltiplas dimensões que envolvem a existência humana concreta.

Nesta modesta e breve contribuição, pretendemos evidenciar os aspectos mais relevantes de seu aporte pedagógico, no qual postula as possibilidades de uma educação integral, no interior da qual o educando possa exercer sua capacidade criativa e realizar de forma prazerosa e significativa sua própria existência.

O homem: dimensões da existência

Ao falar em educação, estamos sempre pressupondo uma concepção de homem, que se apresenta de forma implícita. Ela é o ponto de partida, a referência necessária desde a qual podemos pensar o processo formativo dos indivíduos. Rubem Alves tinha conhecimento das várias formulações filosóficas que foram sendo elaboradas ao longo da história tendo em vista a compreensão da existência humana. Com base em uma avaliação crítica destas concepções, Alves estabelece, em suas interlocuções com Agostinho, Nietzsche, Feuer-

¹ Ariadne era filha do rei de Creta. Ao se apaixonar por Teseu, lhe entregou um rolo de linha para que pudesse sair do labirinto no qual se encontrava o temível Minotauro, criatura com cabeça de touro e corpo de homem, que estava devorando os jovens de Atenas por determinação de Minos.

bach, Freud, Marx, Heidegger, etc., uma percepção antropológica pessoal que o auxiliou a pensar a educação. Primeiramente, concebeu o homem não como um ser abstrato, mas histórico e concreto.

Nesse horizonte, Rubem Alves advogou que cada humano nunca é um ser pronto e acabado, mas que se faz a partir de um contexto no qual ele se situa. O homem é uma existência inconclusa e está sempre se fazendo, bem como desenvolvendo as suas múltiplas possibilidades existenciais. Nesse processo o indivíduo vai realizando a sua liberdade de forma gradual e aberta, tendo como suporte as inúmeras possibilidades que a vida ou a realidade lhe oferece, tanto individualmente como coletivamente. É na história, e se apropriando de possibilidades, que ele se realiza com os demais da sua espécie no mundo. Sustentará o pensador brasileiro que

O homem é um ser histórico. Ele não nasce no mundo das coisas, das pessoas e do tempo como um produto acabado. Seu ser não preexiste à história. Torna-se o que é através da história das relações com o meio ambiente. Não é, por conseguinte, apenas um ser *no* mundo: torna-se um ser *com* o mundo [...]. Ele é aberto. Por ser aberto é capaz de responder, ao invés de simplesmente reagir. O reagir se localiza na esfera do biológico. O responder, contudo, pertence à esfera da liberdade (ALVES, 1987, p. 45).

Por outro lado, defenderá o pensador mineiro que o homem é um ser simbólico², isto é, ele mora no símbolo, habita a linguagem. Nesse sentido, podemos dizer que o processo educativo é iniciativa, mediante o qual vamos sendo empanado com palavras, símbolos que etiquetam nosso corpo que é sempre uma realidade construída³. Desde pequenos entramos no mundo humano mediatizado e perpassado pela linguagem. Com caracteres da linguagem vamos aprendendo uma forma humana de “estar” no mundo e “com” os

² Cf. ALVES, 1987, p. 46-47.

³ Sobre o corpo, cf. ALVES, 1982, p.31-52.

outros, através do processo formativo que inclui nossos pais, igrejas, escolas, sociedade, etc. Os símbolos passam a fazer parte do nosso corpo, moldando-o, através de representações, valores, sonhos, etc., que são considerados importantes para a vida da sociedade.

Além de um ser histórico, de morar na linguagem e de realizar sua liberdade, o homem é um ser de desejo, de sonho. É pelo sonho – componente constitutivo do existir humano, que não coincide com mero devaneio – que nós lançamos na realização novas possibilidades históricas e culturais. É através deles que o homem busca novas alternativas para si e seu mundo. Pintassilgo não tem passado, não sonha, e nem tem esperança, seu mundo é fechado, não escapa àquilo que a natureza lhe determinou, não ultrapassa as determinações biológicas que a ordem natural lhe impôs⁴.

O homem, no entanto, em seu desassossego está continuamente trocando as estradas batidas pelas veredas desconhecidas, a tranquilidade ilusória do porto seguro pelos riscos do mar aberto, ele é participe de uma busca infundável. Sempre que se sente em situação de desconforto existencial ou social, lança o seu olhar para o futuro, para um mundo possível, na busca de uma *ordo-amoris*, ou seja, de um mundo próximo dos seus desejos de felicidade. A utopia, etimologicamente pode ser entendida como uma negação da ordem estabelecida, u significa não; topos, lugar; utopia é o não lugar, o que não existe. A palavra se refere ao “ainda não”, e não ao “nunca será”⁵.

O sentido da vida humana é interminavelmente ir um pouco além do lugar em que nos encontramos. Por isso, reforça Alves os

4 Cf. Alves, 1999, p. 18

5 Cf. FURTER, 1996. Em seu livro *Educação e Reflexão* ele procura explicitar o conceito de utopia.

dizeres do poeta Valéry, “o que seria de nós sem o auxílio das coisas que não existem”. Não nos empenhamos pelo que temos, mas por aquilo que não possuímos e desejamos. Este tipo de possibilidade não encontramos nos demais animais, eles não conhecem o reino da liberdade, mas apenas da necessidade, das leis inflexíveis da ordem natural, estão presos ao seu mundo fechado. Somente o homem é um eterno peregrino de si e de novos mundos que poderão ganhar existência. Nisso reside sua grandeza e seus riscos.

Por outro lado, a existência humana se apresenta com múltiplos aspectos: sensibilidade, pensamento, vontade, etc. O homem é um todo, que precisa crescer e se desenvolver nestas várias dimensões que o constitui. Por isso mesmo ele lançará a sua crítica a uma concepção pedagógica, como já assinalamos, que reduz o seu existir ao âmbito intelectual, racional, lógico. Todo o processo educativo que se fixa nessas premissas deforma o homem em seu processo educativo. Rubem Alves nos indica que o intelecto, a vontade e a sensibilidade são complementares e interdependentes. Postula em sua reflexão um sentimento pensante e um pensamento senciente, um agir reflexivo e uma reflexão em ação a partir de um horizonte significativo, no âmbito do qual encontra-se a própria vida e as possibilidades de plenitude da existência.

A educação e o desenvolvimento da capacidade de pensar

Rubem Alves não desenvolveu uma teoria de forma sistematizada e acadêmica sobre seu pensamento pedagógico. O que disse sobre o assunto encontra-se, sobretudo, em suas crônicas e textos, elaborados de forma poética, mas alinhados com sua concepção de homem. Assim sendo, nossas representações não deveriam, em

seus processos elaborativos e práticas, perder de vista o indivíduo em sua totalidade, em todos os aspectos constitutivos essenciais; não apenas o intelecto, mas como já ressaltamos, também a sensibilidade e a vontade.

Nesse sentido, Alves faz uma crítica ao nosso sistema educacional por se ater unicamente à esfera intelectual na busca de responder às demandas colocadas por uma racionalidade funcional. Realidade essa vinculada à ordem social e econômica existente, preocupada em realizar o princípio da produtividade e do desempenho, fundamentos que preside nossa ordem econômica, cultural e social. Nela, o homem é uma peça na engrenagem e a vida é submetida à tortura de uma lógica que não lhe permite desenvolver suas potencialidades de forma livre e criativa.

Com o advento do utilitarismo, tudo se alterou. A pessoa passou a ser definida pela sua produção: a identidade é engolida pela função. [...] A pessoa praticamente desaparece. Reduzindo-se a um ponto imaginário em que várias funções são amarradas (ALVES, 1984, p. 14).

Uma educação preocupada em preparar pessoas para apenas desempenhar funções, em transmitir conteúdo culturais, doméstica, deforma, desumaniza. Alves não nega a importância da cultura e de sua transmissão, nem nega a cultura estabelecida e a necessidade dela para nossa inserção no mundo humano, para que possamos usufruí-la em função nossa sobrevivência. As receitas passadas não são dispensáveis; o legado de nossos antecessores não pode ser recusado, pois ele nos permite caminhar sobre terra firme. Como bem ressalta Alves: “Terra firme: as milhares de perguntas para as quais as gerações passadas já descobriram

as respostas. O primeiro momento da educação é a transmissão” (ALVES, 1994, p. 08).

A educação, enquanto processo no interior do qual vamos nos inserido no mundo humano, é sempre rica em possibilidades e formas distintas de estar no mundo, pelo milagre das palavras.

Desde que nascemos, continuamente, palavras nos vão sendo ditas. Elas entram no nosso corpo, ele vai sendo transformado, virando uma outra coisa diferente do que era. Educação é isto: um processo pelo qual o corpo vai ficando igual às palavras que nos ensinam. Eu não sou, eu sou as palavras que os outros plantaram em mim (ALVES, 1994, p. 34).

Contudo, a educação não é só isso. Ela deve desenvolver a nossa capacidade crítica, mediante a qual poderemos repensar o legado recebido desde as circunstâncias concretas de nossa experiência. Dessa forma, ela deve ser colada à vida e àquilo que pode ser significativo em nosso itinerário histórico. Não devemos apenas receber, mas recriar o que herdamos. O desenvolvimento da capacidade reflexiva e crítica é condição de afirmação humana como ser criador de história, uma dimensão que nos envolve como um todo, numa busca motivada por novas possibilidades e realização de nossa liberdade. Por isso, a escola deve, em todas as suas instâncias, ensinar a pensar. “Gostaria que houvesse critérios que avaliassem nossas universidades por sua capacidade de fazer o povo pensar. Para a vida do país, um povo que pensa é infinitamente mais importante que artigos publicados para restrito clube internacional de cientistas”⁶.

Pensando, podemos visualizar novos mundos. É justamente este o papel do educador. Ele deve ser um pastor de sonhos, despertar os desejos que estão adormecidos nos alunos que precisam ser acordados. “O educador, que não é um burocrata do ensino, deve [...]

⁶ Jornal Correio Popular de Campinas, 08/10/2000.

mostrar a frutinha. Comê-la diante dos olhos dos alunos. Provocar a fome. Erotizar os olhos. Fazê-los babar de desejo. Acordar a inteligência adormecida. Aí a cabeça fica grávida: engorda com ideias. E quando a cabeça engravida não há nada que segure o corpo” (ALVES, 2007, p. 128). Quando o processo educativo se torna saboroso, as potências afetivas presentes no próprio educando são capazes de levá-lo mais longe, transcender seus limites, olhar um pouco além da realidade que o cerca. Mundo que muitas vezes é ensinado como algo natural e fixo, como se não fosse também construção humana.

Para isso, existe a necessidade de aprendermos a pensar, a desenvolvermos a capacidade crítica.

A ciência é, ao mesmo tempo, uma enorme caixa de ferramentas e, mais importante que suas ferramentas, um saber de como faz as ferramentas. O uso das ferramentas científicas que já existem pode ser ensinado. Mas a arte de construir ferramentas novas, para isso há que saber pensar. A arte de pensar é ponte para o desconhecido. Assim, tão importante quanto o aprendizado do uso das ferramentas existentes – coisa que pode aprender mecanicamente – é a arte de construir ferramentas novas (ALVES, 2005, p 11).

Educação dos sentidos

A educação integral no horizonte Alvesiano, implica necessariamente uma reeducação da sensibilidade, dos sentidos. A capacidade dos nossos sentidos não é dada pela natureza, ela implica um trabalho educativo que nos permita o desenvolvimento das condições necessárias para saborear o mundo que nos cerca. Não é suficiente ter os órgãos do sentido em seu estado natural, é preciso levá-los a uma aprendizagem que lhe permita perceber o mundo de forma erótica e prazerosa.

Nesse sentido, Alves estaria plenamente identificado com Bernardo Soares, um dos heterônimos de Fernando Pessoa, quando diz que

Há uma erudição do conhecimento, que é propriamente o que se chama erudição, e há uma erudição do entendimento, que é o que se chama cultura. Mas há também uma erudição da sensibilidade. A erudição da sensibilidade nada tem a ver com a experiência da vida. A experiência da vida nada ensina, como a história nada informa. A verdadeira consciência consiste em restringir o contato com a realidade e aumentar a análise desse contato. Assim a sensibilidade se alarga e aprofunda porque em nós está tudo; basta que o procuremos e o saibamos procurar (SOARES, 1996, p. 287-8).

Para o pensador mineiro é preciso aprender a ver, só assim podemos perceber a beleza que se encontra perto de nós, visível aos sábios, mas não aos tolos. Há, no seu entender, pessoas com olhos perfeitos, mas incapazes de enxergar beleza nas pequenas coisas. Não são capazes de se espantar com o maravilhoso mundo que os cerca, visíveis apenas quando temos a criança por guia.

Para Alves, de todos os sentidos, o ouvir é importantíssimo para a experiência do amor, da convivência social. Como poderia ouvir o outro se não soubermos fazer silêncio? Este tipo de preocupação está fora dos nossos currículos escolares. De acordo com o autor

“no silêncio das crianças há um programa de vida: sonhos. É dos sonhos que nasce a inteligência. A inteligência é ferramenta que o corpo usa para transformar seus sonhos em realidade. É preciso escutar as crianças para que sua inteligência desabroche” (ALVES, 2005, p. 29).

Para nosso pensador, o mundo está cheio de música para ser ouvida, é preciso acordar os ouvidos para ouvir o cantar dos pássaros e os sons que um dia ouvimos e não existem mais. Devemos ouvir a melodia que está fora e as que estão dentro de nós. Pergunta-se ele: que escola ensina seus alunos a arte de ouvir?

A educação da nossa sensibilidade musical deveria ser um dos objetos da educação. Os conhecimentos da ciência são importantes. Eles nos dão poder. Mas eles não mudam o jeito de ser das pessoas. A música, ao contrário, não dá poder algum. Mas ela é capaz de penetrar na alma e de comover o mundo interior onde mora a bondade. Afinal, esta não deveria ser a primeira tarefa da educação: produzir a bondade? (ALVES, 2005, 43).

Ainda falando sobre os sentidos, Alves faz referência ao tato, sobre o qual pouco se tem escrito. Através dele tocamos o outro. Há uma filosofia do olhar, do ouvir, da boca, mas sobre o tato faltam obras. Apenas os poetas escrevem sobre o tocar. Fazendo referência ao filme o *Mundo dos anjos*, ele diz: “Quando o anjo apaixonado resolveu tornar-se humano, mesmo ao preço de perder a imortalidade, ele entrou no mundo desconhecido das delícias do tato” (ALVES, 2005, p. 51).

Trata-se de uma experiência de todo dia, mas em função do automatismo e da pressa com que a realizamos não somos capazes de experimentar o prazer que ela nos dá. Para isso, precisamos nos reeducar em nossa sensibilidade para melhor explorarmos a dádiva que é a própria vida, com todas as nossas faculdades e sentidos que nos coloca em contato com o mundo e conosco mesmo.

Considerações Finais

Rubem Alves não elaborou seu pensamento pedagógico de forma sistemática e rigorosa, mas se sentiu desafiado pensar sobre o tema. Assim, com base no humanismo que desenvolveu, procurou refletir sobre a educação, desde a articulação e unidade de aspectos fundamentais da existência humana: o pensamento, a vontade e a sensibilidade, somando-se a estes as dimensões históricas e simbólicas que nos constitui.

Escapando à perspectiva racionalista da educação, procurou pensá-la por uma perspectiva integral que levasse em conta todos os aspectos essenciais da existência humana. No seu entender, a educação não apenas diz respeito ao processo de socialização mediante a qual nos inserimos no mundo e nos apropriamos de um legado, mas de uma atividade criativa através da qual nos afirmamos e nos humanizamos com *homo creator*, ou seja, como seres que imagina e inventa novas possibilidades para seu futuro.

Postulou uma educação *na e para* a vida. Seu pensamento continua vivo e goza de grande atualidade, ele ainda tem muito a dizer a uma sociedade tecnicista que coloca a existência humana em risco, também sufocando sua capacidade inventiva e criativa, além de lhe subtrair o direito de decidir seu futuro.

Referências

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez 1984.

_____. **Variações sobre a vida e a morte**. São Paulo: Paulinas, 1982.

_____. **Estórias de quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. **Da esperança**. Campinas: Papirus, 1987.

_____. **Alegria de ensinar**. Campinas: Ars Poética, 1994.

_____. **O que é religião**. São Paulo: Loyola, 1999.

_____. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Porto: Asa, 2001.

_____. **Educação dos sentidos e mais...** Campinas: Verus, 2005.

_____. **Cenas da Vida**. Campinas: Papirus, 2007.

FURTER, Pierre. **Educação e reflexão**. Petrópolis: Vozes 1996.

SOARES, Bernardo. **Livro do Desassossego**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

NUNES, Antônio Vidal Nunes. **Corpo e linguagem e educação dos sentidos no pensamento de Rubem Alves**. São Paulo: Paulus, 2008.

EDU CA ÇÃO

INTEGRAL: SENTIDOS E CONTORNOS POLÍTICOS ASSUMIDOS¹

Bárbara Bruna Moreira Ramalho

¹ O texto aqui apresentado deriva das discussões realizadas na dissertação 'Educação Integral e Jovens-Adolescentes: tessituras e alcances da experiência', defendida pela autora no âmbito da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (RAMALHO, 2014).

...que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica
nem com balanças nem barômetros etc.

Que a importância de uma coisa há que ser medida
pelo encantamento que a coisa produza em nós.

Manoel de Barros

Introdução

Porque passamos, em algum momento na história da educação, a associá-la ao termo ‘integral’? Não seria a prática educativa – porque comprometida com todas as dimensões dos sujeitos, por definição, integral? Se sim, por que insistimos no termo?

As respostas para esta última questão poderiam ser múltiplas. Aqui, entretanto, adota-se a perspectiva de que passamos a reclamar a ‘integralidade da educação’ a partir da constatação da insuficiência das tradicionais práticas existentes na escola, espaço por excelência, destinado à educação das crianças e adolescentes em nossa sociedade. Isso porque, conforme explicita McCowan (2011)

(...) Igualar a educação à escolaridade tem uma limitação óbvia. Se imaginarmos ambas em um diagrama de Venn, veremos que uma parte significativa de cada uma se situa fora do domínio da outra. Muito do que se passa na escola não é educação (por exemplo, o ato de tomar conta das crianças, a garantia de alimentação, os cuidados de saúde e algumas tarefas menos

agradáveis, como controle social e doutrinação, sem esquecer o que Dore (1976, p. xi) chama de “mero ganho de qualificação”), e grande parte do processo educativo não se dá na escola ou universidade, mas nas famílias, grupos comunitários, instituições religiosas, bibliotecas, campanhas políticas, etc. (p.12). Grifo da autora.

Ou seja, reclamamos o termo ‘educação integral’ porque em algum momento de sua história a instituição escolar passou a se ocupar somente, ou preponderantemente, dos aspectos cognitivos, distanciando-se das outras dimensões dos sujeitos e, por consequência, de sua educação. É verdade, entretanto, conforme ficará explícito, que os formatos e os sentidos assumidos pela Educação Integral ao longo dos anos foram diversos. Considerando-se o objetivo deste artigo, qual seja: promover uma melhor compreensão relativamente às concepções de Educação Integral, e dos possíveis formatos por ela assumidos, este texto se organizará em três partes.

Primeiramente será apresentado um recorte dos sentidos assumidos pela ampliação da jornada escolar e/ou das dimensões educativas no Brasil durante o século XX. Feito isto, será dedicado um espaço para reflexão a respeito das políticas públicas desenhadas ao longo dos últimos trinta anos em torno da ampliação da jornada escolar, e/ou das dimensões educativas. Por fim, será realizada uma breve reflexão a respeito dos recentes eventos vivenciados pela Educação Integral no país, buscando problematizar seus significados.

Em linhas gerais, defende-se aqui que, ao contrário do que costumemente se aparenta, sobretudo em função das dinâmicas que as políticas assumem, a Educação Integral não é – ou não pretende ser, um acessório à educação, ou um modismo pedagógico. Trata-se, ao contrário, de uma (re)orientação da prática educacional.

A seguir, serão apresentados, sucintamente, alguns aspectos dos principais movimentos/ações que partilham de diferentes visões de mundo e que engendraram, por consequência, diferentes práticas de Educação Integral ao longo do século XX e na primeira década do século XXI. O primeiro deles é o Movimento Anarquista. Iniciado na década de 1920, o Anarquismo tem em Bakunin e Proudhon dois dos principais representantes. Segundo Gallo (1996), estudioso do tema, não é possível, contudo, referir-se a esse movimento numa perspectiva singular. O autor defende a existência de nuances em seu interior, mas que se assentam todas, de maneira geral, sob o seguinte paradigma: “[...] uma *atitude*, a de negação de toda e qualquer autoridade e a afirmação da liberdade [...]” (GALLO, 1996, p. 327). Perspectiva sob a qual se desenvolve também a educação.

Os anarquistas assumem de vez tal caráter político da educação, querendo colocá-la não mais ao serviço da manutenção de uma ordem social, mas sim de sua transformação, denunciando as injustiças e desmascarando os sistemas de dominação, despertando nos indivíduos a consciência da necessidade de uma revolução social (GALLO, 1996, p. 329).

Com vistas à “formação completa do homem, para que ele o seja na plenitude filosófico-social da expressão” (COELHO, 2009, p. 76), os anarquistas orientavam suas práticas educativas pela sua não redução às práticas institucionalizadas formais e/ou escolares. Além disso, buscavam a substituição da concepção burguesa de castigos, repressão, submissão e obediência, pela ideia de formação do “novo homem” e da “nova mulher”².

² As expressões “novo homem” e “nova mulher” são utilizadas em referência à superação dos padrões de cidadãos da década de 1920.

O Integralismo, no Brasil, tem em Plínio Salgado seu principal representante. Trata-se de um movimento iniciado na década de 1930, em que a visão de homem e de sociedade e, por conseguinte, de educação, baseava-se na tríade: “Deus, pátria e família”. A Educação Integral, nesse caso, baseava-se em princípios como a espiritualidade, o nacionalismo cívico e a disciplina. Outra característica importante é a distinção realizada pelo movimento entre a instrução e a educação. A instrução teria por função o desenvolvimento intelectual, e a educação ficaria a cargo de formar o caráter dos sujeitos (COELHO, 1996, p. 89). Daí a possibilidade de a escola formar o homem integral.

É preciso observar que, ao comparar as duas concepções explicitadas, verifica-se que tratam de propostas distintas de Educação Integral, e que objetivam formações diametralmente opostas para os sujeitos: se se propunha a formação do homem revolucionário no movimento anarquista, no âmbito integralista objetivava-se a conservação da sociedade.

O Movimento Escolanovista (“escola ativa” ou “progressista”), também com maior visibilidade no Brasil entre as décadas de 1920 e 1930, deve ser aqui referido. Trata-se do intento de renovação da educação formal com vistas ao atendimento das novas demandas sociais (crescimento industrial, expansão urbana, etc.), tendo como referência a concepção democrática da igualdade de direitos. O movimento nasceu sob a inspiração das ideias do norte-americano John Dewey, que propunha “[...] a escola não pode ser uma preparação para a vida, mas a própria vida” (LEITE e HERMONT 2009, p. 17), valorizando, portanto, o “saber da experiência”³.

³ Saberes construídos a partir de vivências significativas. Para melhor compreensão ver: Larrosa-Bondía, 2002.

No Brasil, Rui Barbosa foi quem primeiramente difundiu as ideias escolanovistas, as quais anos mais tarde foram defendidas por Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, entre outros. Todos foram signatários do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, documento que tinha por objetivo apontar diretrizes para uma educação nacional à época. Cavaliere (2002) propõe que as experiências escolanovistas reuniam características básicas de uma Educação Integral, o que é explicitado na própria denominação de suas ações, como no caso das “escolas de vida completa”, na Inglaterra. A integração entre as atividades intelectual e criadora e o privilégio à concepção do estudante enquanto participante ativo do processo de aprendizagem também caracterizam o movimento.

É preciso lembrar que a partir da década de 1950, na Bahia, Anísio Teixeira, então Secretário de Educação, idealizou, sob a inspiração dos ideais escolanovistas, o Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, a “Escola Parque”. A concepção que subsidiava esse projeto educativo era a de que “além da aprendizagem das ideias e dos fatos, também se aprenderiam atitudes, ideais e senso crítico” (LEITE e HERMONT, 2009, p. 24). Para tanto, propunha-se a construção de um complexo educacional bem como a permanência dos estudantes pelo período de nove horas diárias na instituição.

Haverá escolas nucleadas e parques escolares, sendo obrigada a criança a frequentar regularmente as duas instalações. O sistema escolar para isso funcionará em dois turnos, para cada criança. Em dois turnos para crianças diversas há muito vem funcionando. Daqui por diante será diferente: no primeiro turno a criança receberá, em prédio adequado e econômico, o ensino propriamente dito; no segundo receberá, em um parque-escola aparelhado e desenvolvido, a sua educação propriamente social, a educação física, a educação musical, a educação sanitária, a assistência alimentar e o uso da leitura em bibliotecas infantis e juvenis (TEIXEIRA, 1997, p. 243).

Em princípio, não houve continuidade desse projeto educativo. Contudo, na década de 1960, suas ideias foram retomadas com a construção das Escolas Parque e Classe, na então nova capital do Brasil, Brasília. Posteriormente, nos anos 80, com os Centros Integrados de Educação Básica (CIEPs), no Rio de Janeiro, propostos por Darcy Ribeiro. Os CIEPs tinham por objetivo atender às crianças em situação de vulnerabilidade social, bem como possibilitar a esses sujeitos o alcance de melhores índices de desempenho acadêmico. No que diz respeito ao seu formato físico, funcionavam em prédios escolares que obedeciam a um projeto arquitetônico específico. Quanto ao currículo, além das “disciplinas regulares, os alunos participavam das atividades culturais e esportivas, sendo também clínica e odontologicamente assistidos. No âmbito dos CIEPs, havia casos de estudantes matriculados em regime de internato.

Se tão distintos entre si, e em alguns casos, mais que isto, antagônicos, o que possibilitaria caracterizar propostas enquanto vinculadas à educação integral? Aqui, defende-se que não é a ampliação da jornada escolar diária do estudante que o faz. Pois, como foi possível verificar, muitos dos projetos apresentados, sequer reclamam a categoria tempo. Quaisquer que sejam as concepções que as orientam, as perspectivas aqui apresentadas, têm duas características comuns: o desejo de uma educação que não se restrinja a aspectos cognitivos, mas que pretenda a formação dos sujeitos em dimensões diversas ou em sua totalidade e, por consequência, a corresponsabilização de outros atores ou instituições que não somente a escola pela educação desses, caracterizando-as, assim, enquanto educação integral.

Contextos atuais de emergência de uma Educação Integral: a dimensão política

A partir da década de 90 do século passado, diversas ações no campo da política foram desenhadas de modo a possibilitar e/ou fomentar a emergência de ações de Educação Integral de maneira institucionalizada no país. Passemos, primeiramente, às análises relativas à Constituição Federal (Brasil, 1988). No que se refere à concepção de educação presente na Carta Magna brasileira, considera-se ser elucidativo o Artigo 205 desse documento.

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

Ou seja, no âmbito do documento, a educação deve exercer uma função que extrapole a de preparação dos sujeitos para o exercício de uma atividade laboral, ou de desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, pretendendo promover o pleno desenvolvimento dos estudantes. Trata-se, portanto, de um olhar sobre a integralidade do sujeito.

Também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.246/96) comunga desta percepção na medida em que reconhece a educação enquanto um fenômeno que extrapola os saberes escolares, conforme é possível observar em seu Artigo Primeiro.

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

Mais do que a ampliação das dimensões educativas, a Lei estabelece também a ampliação progressiva da jornada escolar diária

dos estudantes do Ensino Fundamental (a critério dos estabelecimentos de Ensino), a saber: “Art. 34. 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” (BRASIL, 1996). Há, portanto, no documento uma defesa da educação integral em tempo integral.

É o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), instituído em 2005, que primeiramente subsidia a realização de ações de Educação Integral nos Estados e municípios brasileiros. O Fundo destina um percentual diferenciado de verba para a manutenção do estudante de tempo integral⁴, possibilitando que os entes federados desenvolvam ações de ampliação da jornada escolar diária. É a partir e em diálogo com esse contexto político que surge em 2007 o Programa Mais Educação (PME), uma política federal de indução ao desenvolvimento de experiências de Educação Integral no País.

A representatividade do Programa Mais Educação – PME

Já no início dos anos 2000 havia muitas ações de ampliação da jornada escolar e/ou das dimensões educativas em desenvolvimento nos estados e municípios brasileiros. É o que revelou o estudo *Educação Integral/Educação Integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira*, realizado por um conjunto de Universidades Públicas Brasileiras sob encomenda do Ministério da Educação (Brasil, 2010). Neste texto, entretanto, é dado destaque ao Programa Mais Educação (PME) em função de sua representatividade como ação do governo federal de indução à Educação Integral, e de sua abrangência nacional.

⁴Ver: **Educação em tempo integral**: direito e financiamento (MENESES, 2012).

Instituído por meio da Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, e por meio do Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010 (BRASIL, 2010), o PME integra os Ministérios da Educação, da Cultura, do Esporte e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. O Programa caracteriza-se, entre outros aspectos, pela ampliação da jornada escolar diária dos estudantes de escolas públicas brasileiras para, no mínimo, sete horas – fato que, por si só, simboliza um avanço no que diz respeito à educação de sujeitos de camadas populares. Mais do que a exposição dos estudantes ao contexto escolar por um período de tempo mais estendido, o Programa se propõe a ressignificar as experiências escolares desses sujeitos.

§ 2º A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades. (BRASIL, 2010).

Assim, o PME amplia os saberes difundidos no contexto escolar por meio da promoção de ações que se localizam em seis áreas de saberes denominadas, no âmbito do Programa, de macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Comunicação; Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica; Cultura, Artes e Educação Patrimonial; Educação Ambiental; Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica; Educação em Direitos Humanos; Esporte e Lazer, e Promoção da Saúde. Originalmente, as finalidades da ampliação da jornada escolar diária dos estudantes das escolas públicas por meio do Programa Mais Educação são

I - apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica de Estados,

Distrito Federal e municípios, mediante a realização de atividades no contraturno escolar, articulando ações desenvolvidas pelos Ministérios integrantes do Programa;

II - contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar;

III - oferecer atendimento educacional especializado às crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais, integrado à proposta curricular das escolas de ensino regular o convívio com a diversidade de expressões e linguagens corporais, inclusive mediante ações de acessibilidade voltadas àqueles com deficiência ou com mobilidade reduzida;

IV - prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens, mediante sua maior integração comunitária, ampliando sua participação na vida escolar e social, e a promoção do acesso aos serviços sócio-assistenciais do Sistema Único de Assistência Social - SUS;

V - promover a formação da sensibilidade, da percepção e da expressão de crianças, adolescentes e jovens nas linguagens artísticas, literárias e estéticas, aproximando o ambiente educacional da diversidade cultural brasileira, estimulando a sensorialidade, a leitura e a criatividade em torno das atividades escolares;

VI - estimular crianças, adolescentes e jovens a manter uma interação efetiva em torno de práticas esportivas educacionais e de lazer, direcionadas ao processo de desenvolvimento humano, da cidadania e da solidariedade;

VII - promover a aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades, mediante atividades que visem a responsabilização e a interação com o processo educacional, integrando os equipamentos sociais e comunitários entre si e à vida escolar; e

VIII - prestar assistência técnica e conceitual aos entes federados de modo a estimular novas tecnologias e capacidades para o desenvolvimento de projetos com vistas ao que trata o artigo 1º desta Portaria. (BRASIL, 2007).

A leitura de tais objetivos permite afirmar que, quando de sua formulação, a centralidade do Programa encontrava-se na promoção de processos educativos conforme McCowan (2011); ou seja, não privilegiava somente o alcance da melhoria do desempenho acadêmico pelos estudantes. O segundo e quinto itens apresentados acima são elucidativos desta concepção. Mais do que isto, parece bastante propício afirmar, sobretudo tendo como referência

o item quarto, que a concretude dos sujeitos, inclusive a histórica negação de direitos a que foram submetidos, ocupam um importante lugar na proposta inicial.

Nessa perspectiva, entende-se que o Programa nasce não pretendendo constituir-se enquanto acessório do projeto educacional vigente, mas, ao contrário, como uma interrogação ao atual modelo escolar. Os recentes contornos assumidos pela política de educação integral assinalam, contudo, a perda de força desta concepção ao longo do tempo.

Recentes contornos da política de Educação Integral assumidos pelo Brasil

Um primeiro elemento a ser apontado na trajetória recente do Programa Mais Educação são os atrasos na destinação das verbas para sua execução, amplamente divulgados pela mídia. Já em 2014, ainda no governo de Dilma Rousseff, escolas e municípios denunciavam atrasos referentes à segunda parcela da verba destinada à execução do Programa; uma realidade que se repetiu no ano de 2015 e, agora, em 2016. A não garantia dos recursos públicos para a realização do PME que, até então, vinha desfrutando de altos investimentos e de grande visibilidade política, constitui-se numa importante evidência do lugar que ele começará a ocupar no cenário educacional no país, desde então.

A perda de força do Programa considera-se ser simultaneamente causa e efeito, entre outros aspectos, da realização e divulgação, pela Fundação Itaú Social, do *Relatório de Avaliação Econômica e Estudos Qualitativos: Programa Mais Educação*⁵, em outubro de 2015, cujos

5 O relatório completo encontra-se em: http://www.redeitausocialdeavaliacao.org.br/wp-content/uploads/2015/11/relat_Mais_Educa%C3%A7%C3%A3o_COMPLETO_20151118.pdf

resultados apontavam para inexistência de impactos positivos da participação dos estudantes no Programa Mais Educação sobre suas aprendizagens em Língua Portuguesa e em Matemática. Uma pesquisa fortemente criticada por estudiosos da Educação Integral pelo viés assumido e pela metodologia adotada, e que motivou, inclusive, a realização de uma audiência pública na Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal, neste mesmo mês⁶.

A chegada de Aloízio Mercadante ao Ministério da Educação, também em Outubro de 2015, e com ele, da promessa de revisão do Programa Mais Educação sob o foco da promoção da melhoria da aprendizagem nos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, confirmaria os retrocessos que vinham se desenhando no que tange à garantia do direito à educação por meio de processos educativos diferenciados. Já em seu discurso de posse, o então ministro anunciou os resultados por ele esperados no que tange à Educação Integral.

Em 2012, tive a honra de lançar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, com foco na capacitação de professores e professoras alfabetizadores. Foram concedidas mais de 318 mil bolsas de capacitação para professores de alfabetização, e foram mobilizados 15,9 mil professoras e professores orientadores. Para avaliarmos a progressão de nossas crianças, criei a ANA, a Avaliação Nacional de Alfabetização Censitária. Ao final do primeiro ciclo de avaliação, constatamos que o ritmo de avanço ainda é muito insuficiente. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa terá que ser revisto. A parceria com as Universidades requalificada, e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação precisam ter uma participação e engajamento direto nesta ação estratégica. Ao mesmo tempo, outro reconhecido programa complementar na formação de professores, o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), que atende hoje 90 mil bolsistas, retém apenas 18% de seus egressos como professores da educação básica pública. Vamos rever o PIBID. Vencido o desafio da cobertura nacional, precisamos tornar mais efetivos os nossos programas de qualificação de professores, que precisam estar mais arti-

⁶ Informações disponíveis em <<https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaoaudiencia?id=5231>>. Acesso em: 29/10/2016.

culados com as necessidades de nossos estudantes e com outros esforços conduzidos pelo Ministério da Educação. Por exemplo, a educação em tempo integral, que hoje beneficia mais de 58 mil escolas (60 mil escolas, são 58 mil do Mais Educação + 2 mil Ensino Médio Inovador), também não está tendo o resultado previsto. As escolas em tempo integral precisam estar focadas no esforço da aprendizagem nas áreas básicas do conhecimento. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, o PIBID e o Mais Educação vão ser reestruturados e serão replantados em 2016 de forma totalmente integrada e coordenada, com foco na aprendizagem e reforço escolar em língua portuguesa e matemática. (Excerto do discurso de transmissão de cargo do ministro Aloízio Mercadante em 07/10/2015).

Aqui, os processos educativos inicialmente engendrados pelo Programa Mais Educação, novamente em referência à McCowan (2011), fica evidente, perdem força em detrimento da ênfase no alcance de resultados acadêmicos. Passados cerca de seis meses do pronunciamento, a promessa' de Mercadante tomaria forma por meio da Resolução No. 2 de 14 de abril de 2016, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE); um texto que versa sobre a destinação de recursos financeiros para as atividades de Educação Integral desenvolvidas no âmbito do Programa Mais Educação. O item um do parágrafo primeiro do segundo Artigo da Resolução legisla sobre a prioridade do atendimento pelo Mais Educação, de escolas cujos estudantes tenham alcançado baixo rendimento na Prova Brasil.

§ 1º A adesão será disponibilizada no Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) Interativo em fases, da seguinte forma:

I - a primeira fase priorizará as escolas cujos estudantes obtiveram baixo rendimento na Prova Brasil, conforme relação a ser publicada pela SEB/MEC e homologada pela secretaria de educação à qual cada escola se vincula (FNDE, 2016).

Assim, se quando da origem do Programa eram as condições de existência dos sujeitos – vulnerabilidade social, que orientavam os seus contextos de incidência, são os seus desempenhos acadêmicos

que o fazem a partir de então. Em diálogo com esta perspectiva, é redigida a sessão denominada “Do Plano de Atendimento da Escola”, da Resolução. É nela que consta a obrigatoriedade não apenas da oferta do macrocampo Acompanhamento Pedagógico, no âmbito do Programa Mais Educação, tal qual historicamente o era, mas da destinação de, no mínimo, seis horas diárias para a atividade, a saber

§ 3º As atividades selecionadas no Plano de Atendimento da Escola deverão compor a jornada escolar mínima de 35 (trinta e cinco) horas semanais, sendo que a atividade de que trata o § 1º deverá ter carga horária de 6 (seis) horas semanais (FNDE, 2016).

Além disso, segundo o documento, serão os estudantes que alcançam baixo desempenho acadêmico nas avaliações próprias da escola em Língua Portuguesa, aqueles que devem ser prioritariamente atendidos pelo Programa Mais Educação. O que quer dizer que, já no filtro da escola, outra seleção deverá ser realizada.

Desde outubro de 2015 foram muitas as mudanças ocorridas no cenário político do país. A retirada de Dilma Rousseff do poder inaugurou fortes intervenções no contexto educacional e, mais especificamente, no Programa Mais Educação. Ainda com mandato interino, o atual ministro da educação, Mendonça Filho, sob o argumento de ineficiência do PME, anunciou a suspensão do Programa. Uma decisão que se materializa na não abertura de inscrições para adesão no ano de 2016, e no não repasse de verbas às escolas nele inscritas por, no mínimo, dois anos.

Mais recentemente, quando da escrita deste artigo, fomos surpreendidos com o anúncio de que o Programa assumirá um novo formato a partir de 2017. Mendonça Filho e sua equipe sustentam que a Educação Integral nas Escolas Públicas brasileiras deve privilegiar

práticas de reforço escolar em Língua Portuguesa e Matemática. Assim, no âmbito do chamado *Novo* Mais Educação, das, em média, quinze horas do chamado contraturno escolar, pelo menos, oito, ou seja, mais de 50% devem ser destinadas a estas tarefas.

Considerações Finais

Optando por uma focalização de atendimento de estudantes que ignora as suas condições precárias de vida e de acesso aos mais diversos direitos, e evocando a tradição escolar enquanto estratégia, os atuais contornos assumidos pelo Programa Mais Educação remetem claramente ao velho paradigma que orienta a educação das camadas populares e que, paradoxalmente, se mostra bastante atual. Trata-se daquela concepção a partir da qual os sujeitos são compreendidos enquanto incultos e/ou incapazes, e que afirma as funções da escola a partir da intervenção nesta realidade.

Os recentes movimentos relativos à Educação Integral aqui apresentados nos levam a questionar a adequação do uso do termo. Considerando-se a discussão realizada na introdução deste texto, parece que à escola, quase que anacronicamente, caberá apenas o ensino das primeiras letras e da realização de contas. E isto, definitivamente, não tem a ver com educar integralmente os sujeitos das escolas públicas brasileiras.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. 292 p.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, 1996**. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC/SECADI, 2009. 52 p.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Brasília: Senado Federal, 2009a.

BRASIL. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília: Senado Federal, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral**: concepções e práticas da educação brasileira: mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil. Brasília, 2009. Disponível em: <<http://cenpec.org.br/>>. Acesso em: 18 set. 2011.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13940.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2011.

COELHO, L. M. C. C. Escola pública de horário integral e qualidade de ensino. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 4, p. 121-129, abril/junho, 1996.

COELHO, L. M. C. C. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, v. 22, p. 83-96, 2009.

FNDE. **Resolução no. 2 de 14 de abril de 2016**. Destina recursos financeiros às escolas do Programa Mais Educação. Brasília: Conselho Deliberativo, 2016.

GALLO, Sílvio. O paradigma anarquista de educação. **Revista do Curso de Pedagogia**, Presidente Prudente: FCT UNESP, n. 2, 1996.

LAROSA-BONDIA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2002, n.19, pp.20-28. ISSN 1413-2478.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez; HERMONT, C. M. S. Ser jovem e ser aluno. In: SOARES, Leôncio; SILVA, Isabel de Oliveira e (Orgs.). **Sujeitos da educação e processos de sociabilidade: os sentidos da experiência**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, v. 1, p. 219-236.

MCCOWAN, T. **O direito universal à educação: silêncios, riscos e possibilidades**. *Práxis Educativa*. Universidade de Ponta Grossa, v.6, n°1, jan-jun, 2011.

MENESES, Janaína. Educação Integral e tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE. In: Simpósio internacional: o Estado e as políticas educacionais no tempo presente, 2009, Uberlândia. **Anais eletrônicos**. Uberlândia: UFU, 2009. Disponível em: <www.simpósioestadopoliticas.ufu.br>. Acesso em: 19 set. 2011.

RAMALHO, Bárbara Bruna Moreira. **Educação Integral e Jovens Adolescentes: Tessituras e Alcances da Experiência**. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1997. (Original publicado em 1936).

EDU

CA

ÇÃO

**EM TEMPO INTEGRAL E EDUCAÇÃO INTEGRAL:
VARIANTES CONCEITUAIS**

Saraa César Mól

Introdução

A educação em tempo integral tem integrado contemporaneamente a pauta da política educacional brasileira e sido objeto de olhares por parte de diferentes pesquisadores, com suas diversas perspectivas acerca da função social da escola. É válido destacar que seus formatos e objetivos se movimentam de acordo com os parâmetros das políticas educacionais vigentes, apresentando, nesse sentido, contradições e descontinuidades. Dessa forma, não há consenso no que tange à abordagem conceitual da educação em tempo integral.

Pauta do ideário de Anísio Teixeira que, nos anos 1950, não só idealizou como materializou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), inspirando Darcy Ribeiro, nos anos 1980 no Rio de Janeiro, a projetar os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), levantados nos dois governos de Leonel Brizola, a ampliação da jornada escolar é prevista pela Lei n. 5.692, de 1996 (BRASIL, 1996) e, a partir daí, é construído seu arcabouço normativo-legal, sendo inclusive, alvo de investimentos por parte de políticas públicas governamentais.

Numa abordagem qualitativa, este estudo busca discutir conceitualmente a educação em tempo integral. Para isso, faz uso da

pesquisa bibliográfica e da pesquisa documental. No primeiro caso, lançamos mão de autores que vêm contribuindo para as discussões no campo; no segundo, contamos com documentos relativos ao percurso legal da educação em tempo integral no Brasil, além de documentos norteadores das práticas concernentes a programas de educação em tempo integral em nosso país. Procurando contemplar o objetivo proposto é que este artigo toma caminho, apresentando, ao final, algumas considerações.

Educação em tempo integral: dissensos conceituais?

O tempo de escola, para Cavaliere (2002), é caracterizado por diferentes dimensões, como o de caráter “macroestrutural”, constituído pela duração do ciclo de escolarização, sua organização em etapas e obrigatoriedade; o de cunho “intermediário”, constituído pela duração e organização da jornada, da semana e do período letivo; e o de nível “microestrutural”, da dinâmica do tempo de trabalho do professor com os alunos. Ela ainda identifica dimensões como o tempo do aluno, do professor, dos funcionários de apoio, da família, da comunidade circundante, do ensino em sentido estrito, o que se passa na escola, o referido à escola, mas que não se passa nela. Segundo ela, essas dimensões comportam diferentes abordagens e seu conjunto expressa o caráter relacional e relativo ao tempo escolar.

A ampliação do tempo diário de escola pode ser entendida e justificada de diferentes formas: (a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos (CAVALIERE, 2002, p. 1016).

Nesse sentido, Cavaliere (2007) aponta para quatro concepções de escola de tempo integral, diluídas ou misturadas nos projetos em desenvolvimento no Brasil: a de “cunho assistencialista”, para os desprivilegiados, que terão através dela suas deficiências supridas; “a autoritária”, como prevenção à violência e à delinquência nas ruas; a “democrática”, de papel emancipatório, com vistas ao aprimoramento cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas; e a “multissetorial”, em que a ampliação do tempo pode e deve ocorrer fora da escola, através de parcerias com organizações não-governamentais, presumindo ser o Estado incapaz isoladamente de garantir uma educação ao mundo contemporâneo. Essa concepção, conforme Cavaliere (2007), é a defendida por alguns projetos governamentais de escolas de tempo integral que surgiram a partir de 2003, justificados pelo fato da pouca adequação dos equipamentos escolares. A necessidade de a educação ser multifacetada, incorporando diversos tipos de organizações sociais, é outra justificativa dessa concepção de escola de tempo integral, conforme a autora.

A vertente do modelo de organização da ampliação da jornada escolar que tende a investir em mudanças no interior das instituições escolares, em condições compatíveis com a presença de alunos e professores em tempo integral é identificada por Cavaliere (2009) como *Escola de Tempo Integral*. Já aquela que tende a articular instituições e projetos da sociedade, oferecendo atividades preferencialmente fora do espaço escolar, é nomeada por ela de *Aluno em Tempo Integral*. As propostas que ampliam o tempo educativo das crianças em espaços fora da escola resolvem as dificuldades advindas do confinamento, especialmente quando as instalações não são

próprias, mas trazem o risco da fragmentação da ação educativa e sua perda de coerência e sentido (CAVALIERE, 2013).

É válido destacar que, no âmbito da legislação brasileira, a Lei n. 9394, de 1996 – LDBEN - (BRASIL, 1996), em seu Art. 34, relativo à garantia das quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula no Ensino Fundamental, prevê a progressiva ampliação da jornada escolar em seu §2. Já a jornada mínima de sete horas diárias configura-se o “tempo integral” que outros aportes normativos apontam (BRASIL 2001⁷, 2007b⁸, 2014a⁹). No entanto, tais referenciais, ao se referirem ao tempo integral, não fazem inferência à sua lógica organizativa.

No que tange ao lócus de desenvolvimento das atividades, ressaltamos o incentivo à utilização de espaços fora da escola para a consecução de atividades de jornada ampliada em alguns referenciais normativos que não restringem atividades escolares à escola (BRASIL, 2007a¹⁰, 2007b, 2014a) e que incentivam a mescla entre atividades intra e extraescolares, dando abertura, ainda, no caso do Plano Nacional da Educação - PNE (2014-2024), para que as atividades a comporem os tempos educativos sejam oriundas de entidades que não a escola. Mas nesse caso, também havendo indicativo para o investimento na reestruturação das escolas.

7 Trata-se da lei n. 10.172, de 2001 (BRASIL, 2001), que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) para o período entre 2001 e 2010.

8 Trata-se do Decreto n. 6.253, de 2007 (BRASIL, 2007b), que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

9 Referimo-nos à lei n. 13.005, de 2014 (BRASIL, 2014a), que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência entre 2014 e 2024.

10 Uma das diretrizes do alicerce jurídico do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Decreto n. 6.094, de 2007 (BRASIL, 2007a) - Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

No caso dos *objetivos* da educação em tempo integral, é válido destacar que, no caso do PNE (2001-2010), além de não abarcarem a multidimensionalidade da formação humana, por vezes estão relacionados a critérios de melhoria de eficiência do ensino. Nesse aporte legal, temos o anseio pela redução das desigualdades sociais, regularização de percursos escolares, diminuição da repetência, eliminação do analfabetismo. **A** prioridade da oferta às crianças de baixa renda também se observa, o que também se faz presente na meta 6 do PNE (2014-2024).

Se a LDBEN direciona a progressiva ampliação da jornada escolar para o Ensino Fundamental, a educação em tempo integral tem seu raio de ação ampliado com a lei n. 11.494, de 2007 (BRASIL, 2007c) que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), com a possibilidade de financiamento do tempo integral para todos os níveis desta etapa da educação. Destacamos o PNE (2014-2024) que, na meta 6, pretende: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014a).

No que tange à materialização da educação em tempo integral, duas experiências se destacaram, antes mesmo da construção de seu arcabouço normativo, tendo, cada qual seu idealizador: Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro no cargo de Secretário de Educação e Saúde da Bahia. Anísio Teixeira implanta o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) nesse estado, uma escola pública de horário integral inaugurada parcialmente em 1950, em Salvador, sob a gestão do governador Otávio Mangabeira. Essa instituição era integrada

por professores, além de artistas e artesãos qualificados, e suas atividades ocorriam em nove horas por dia. Dirigida a crianças e jovens dos sete aos quinze anos, constituía-se por quatro escolas-classe e uma escola-parque, com toda uma infraestrutura para o desenvolvimento das atividades em áreas como linguagem, aritmética, ciências e estudos sociais (EBOLI, 1969).

As propostas de Anísio Teixeira não lograram continuidade após seu afastamento da vida política brasileira, na ditadura militar iniciada em 1964. Sua concepção de educação só iria engendrar novas ações nos anos 1980, com a implantação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Rio de Janeiro, experiência idealizada pelo antropólogo Darcy Ribeiro (CAVALIERE, 2010).

No seio dos anos 1980, apesar do sistema educacional brasileiro abarcar trinta milhões de alunos, deflagrava-se o fracasso educacional numa escola de caráter elitista, hostil à sua clientela verdadeira – os alunos de camadas populares (RIBEIRO, 1986). Cavaliere e Coelho (2003) detalham que o primeiro CIEP foi inaugurado em 1985; depois foram construídos e postos em funcionamento 506 unidades durante os mandatos do governador Leonel Brizola (1983-1986/1991-1994). O atendimento ocorria por nove horas diárias vespertinas, para crianças de 1^a a 8^a séries e por quatro horas noturnas, para jovens de quatorze a vinte anos, analfabetos ou insuficientemente instruídos, em edificações estruturadas para tanto. A proposta pedagógica dos CIEPs, segundo seu referido idealizador, ia ao encontro do respeito ao universo cultural dos alunos, valorizando suas vivências e bagagens, sendo uma ponte entre os conhecimentos práticos adquiridos e o conhecimento formal exigido pela sociedade. As disciplinas, estabelecidas

num contexto de resgate do papel político da escola pública para os estudantes do período vespertino, eram Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Matemática, História, Geografia, Ciências e Educação Artística¹¹.

Pelo exposto, podemos inferir que essas duas experiências se aproximam do modelo de ampliação da jornada escolar *Escola de Tempo Integral*, assim como posto por Cavaliere (2009). Mas, deslocando-nos para o século XXI, destacamos experiências que já se aproximam do modelo de ampliação da jornada escolar descrito pela autora como *Aluno em Tempo Integral*. No ano de 2006, em Nova Iguaçu (RJ) e em Belo Horizonte (MG), respectivamente, contamos com os programas Bairro Escola e Escola Integrada, que serviram de inspiração para o Programa Mais Educação (PME), de iniciativa do governo federal. Considerando os limites deste texto, optamos por descrever apenas o PME, a fim de discutir conceitualmente o modelo de ampliação da jornada escolar explicitado por Cavaliere (2009).

O PME¹² foi instituído em 2007 pela Portaria n. 17, de 2007 (BRASIL, 2007) e regulamentado em 2010, pelo Decreto n. 7.083, de 2010 (BRASIL, 2010). Destinado prioritariamente às escolas com menores índices do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), maior participação dos estudantes no Programa

11 Sobre a continuidade dos CIEPs após o governo Leonel Brizola, Cavaliere e Coelho (2003) afirmam que no início da gestão estadual de 1999 a 2002, 359 CIEPs ficaram a cargo do governo estadual e os demais foram municipalizados. Em 2001, existiam 197 na rede estadual e 164 na rede municipal, funcionando em horário integral. Conforme informações da Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC) do Rio de Janeiro, no ano de 2015, a rede estadual de educação contava com 65 CIEPs pelo menos com uma turma em tempo integral, uma vez que os demais foram municipalizados.

12 Integrando a Secretaria de Educação Básica (SEB), no seio da Diretoria de Currículos e Educação Integral, era empreendido de forma intersetorial, sob a responsabilidade de diferentes áreas da gestão pública, com apoio financeiro do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Bolsa Família, assim como estudantes com problemas de aprendizagem, evasão, repetência, defasagem idade-ano (BRASIL, 2014b) e, mais recentemente em 2016, na primeira fase, a escolas com menor rendimento na Prova Brasil (BRASIL, 2016), o PME assumiu, assim, um caráter focal.

Visa oferecer uma educação integral em tempo integral a partir de uma jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanecia na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais (BRASIL, 2010) a partir dos “territórios educativos”, configurados por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais. Objetivos como a formação integral de crianças, adolescentes e jovens; a garantia da proteção e assistência social (BRASIL, 2007e); a melhoria da aprendizagem; a promoção do diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais; o enfrentamento da violência, a integração entre escola e comunidade (BRASIL, 2010), perpassam os documentos do Programa.

O PME abriu espaço para a atuação de voluntários¹, havendo também a indicação de designação de um professor para exercer a função de professor comunitário para coordenar a oferta e a execução das atividades de educação integral (BRASIL, 2009a). Para a ampliação do cenário educativo e das oportunidades formativas oferecidas por essas escolas, as atividades socioeducativas propostas pelo PME deveriam ser organizadas em *macrocampos*, áreas do conhecimento que, considerando as peculiaridades do

1 “Agentes educativos” como monitores, educadores populares, estudantes em processo de formação docente, estudantes de EJA e do Ensino Médio e agentes culturais que sejam referências em suas comunidades por suas práticas em diferentes campos. Esses agentes deveriam ser regidos pela lei n. 9.608, de 1998, que dispõe sobre voluntariado (BRASIL, 2009c).

território, possuíam orientações para as escolas rurais e urbanas (BRASIL, 2014b).

Observa-se, assim, que o PME apresentava uma perspectiva de educação em tempo integral atrelada à educação integral. O Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Educação Comunitária (CENPEC) e a pesquisadora Guará (2009) defendem essa proposta “multissetorial” de educação integral, que se justifica pelo fato das escolas serem carentes de equipamentos, espaços e pessoal para ofertar o tempo integral (AZEVEDO; COELHO; PAIVA, 2014). Guará (2006), nesse sentido, chama a atenção para a necessidade da conjugação de experiências escolares e extraescolares que propiciem a conexão entre os saberes. Reconhecendo que os processos educativos ocorrem em diferentes lugares, ela coloca que a proposta de educação integral como articulação de saberes a partir de projetos integradores demanda a articulação das redes institucionais operando de forma compartilhada e complementar com os programas e as políticas. Já Coelho considera

[...] *educação integral* o trabalho educativo que entretetece as várias possibilidades de conhecimento e saberes que consolidam, sócio historicamente falando, a formação humana. Essa formação se dá, *não só, mas também* na escola e, nesse espaço, ela é *formal e intencional* [...] (COELHO, 2014, p. 186).

Já em relação à perspectiva contemporânea, a educação integral, para Coelho

[...] é entendida num espectro amplo, que inclui uma maior integração entre os espaços formais de ensino e a cidade, o território em que habitam e sugere que essas instituições se abram para o seu entorno, no sentido de assumir funções para além das estritamente pedagógicas. Em outras palavras, funções sociais que, ao extrapolar essa sua natureza primeira, emprestam-lhe um caráter mais assistencial, de proteção social. [...] (p. 187).

Dessa forma, considerando os múltiplos sentidos históricos e filosóficos do termo educação integral, Cavaliere (2014) adverte

que nenhuma atividade pode carregar em si o atributo de educação integral, que parece não coincidir, ao nosso ver, com uma ampliação da jornada escolar pouco ou nada embasada ao projeto pedagógico da escola ou atrelada à ideia de complementação ou da mera ocupação do tempo. No entanto, essa ideia tem vigorado no contexto contemporâneo brasileiro e, segundo a autora, é insuficiente frente ao desafio educacional que o Brasil tem pela frente e não corresponde à expectativa da população brasileira.

É a partir desse panorama conceitual de educação em tempo integral que apresentamos, no próximo tópico, alguns elementos reflexivos.

Considerações finais

O estudo realizado indica que, antes mesmo de ser anco-rada em nossos aportes normativos, a educação em tempo integral já contava com experiências no Brasil, como é o caso do CECR e dos CIEPs, por exemplo. Da ampliação da jornada escolar, esses aportes passam a prever uma educação em tempo integral e, mais recentemente, com o PME, uma Educação em Tempo Integral na perspectiva de uma Educação Integral, cuja concepção tem preponderado no cenário contemporâneo brasileiro, não sendo por isso, a única concepção a pairar nesse cenário.

Percebemos que, legalmente, os níveis da Educação Básica a serem contemplados pela educação em tempo integral se ampliam, assim como o investimento para sua consecução, os espaços e os responsáveis pelas atividades a comporem essa extensão, cujos sujeitos de direito, embora em crescimento, não abrangem todos os alunos da Educação Básica. Observamos a abertura para a transposição dos muros da escola e para o compartilhamento

das responsabilidades das atividades que comporão a extensão da jornada e, ainda, a direção das metas da ampliação prioritariamente para as crianças e jovens das camadas desprivilegiadas.

A solução organizacional contemporânea, para Cavaliere (2014) não constrói uma escola de tempo integral e não cria as condições para o desenvolvimento da chamada educação integral. Oferece apenas um regime escolar diferenciado para os alunos mais necessitados, gerando uma dispersão de objetivos. O “coração” da instituição, nesse sentido, permanece intocado, podendo levar a um trabalho com identidade educacional inespecífica, ao sabor das idiossincrasias locais e pessoais, ainda que alivie tensões em alguns casos.

Cabe problematizar, a partir dessas colocações, a repercussão na qualidade educacional em que toma forma a falta de projetos pedagógicos específicos nas escolas de tempo integral, em articulação com o fortalecimento da instituição escolar e de seus profissionais.

Referências

AZEVEDO, Denilson Santos de; COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; PAIVA, Flávia Russo Silva. Concepções de educação integral em propostas de ampliação do tempo escolar. **Instrumento R. Est. Pesq. Educ.**, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://instrumento.ufjf.emnuvens.com.br/revistainstrumento/article/view/2818/1930>>. Acesso em: 30 mar. 2015.

BRASIL. Decreto n. 6.094 de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do plano de metas compromisso todos pela educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, distrito federal e estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 de abril de 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 18 ago. 2015

BRASIL. Decreto n. 6.253 de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei n. 11.494 de 20 de junho de 2007 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 de novembro 2007b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm>. Acesso em: 20 ago. 2014.

BRASIL. Decreto n. 7.083 de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 de janeiro de 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>. Acesso em: 20 abr. 2014

BRASIL. Lei n. 9394 de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 18 ago. 2014

BRASIL. Lei n. 11.494 de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n. 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 jun. 2007c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11494.htm>. Acesso em: 30 mar. 2015.

BRASIL. Lei n. 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano nacional de Educação e da outras providencias. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 de jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm>. Acesso em: 18 ago. 2014.

BRASIL. Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014: Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário oficial da União**, Brasília, DF, 25 jun. 2014a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em> 30 mar. 2015.

BRASIL, Ministério da Educação: Manual operacional de educação integral 2014. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2014b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16690&Itemid=1113>. Acesso em: 01 set. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação - Manual passo a passo**. Brasília, D.F: MEC, 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Série Mais Educação: gestão intersetorial no território**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cader_maiseducacao.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2015.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 de abril de 2007d. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 20 abr. 2014

BRASIL. Resolução n. 2, de 14 de abril de 2016. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, a fim de contribuir para que estas realizem atividades de educação em tempo integral, em conformidade com o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 de abril de 2016. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000002&seq_ato=000&vlr_ano=2016&sgl_orgao=CD/FNDE/MBC>. Acesso em: 14 ago. 2016.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio-ago. 2010. Disponível em < www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2014

_____. Educação integral como “política especial” na educação brasileira. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Org.). **Educação integral: história, políticas, práticas**. Rio de Janeiro: Rovellet, 2013. p. 225-242.

_____. Escola Pública de Tempo Integral no Brasil: filantropia ou política de estado? **Educação & Sociedade** (Impresso), v. 35, p. 1205-1222, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01205.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2016.

_____. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 21, n. 80, p. 51-63, 2009. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1470/1219>>. Acesso em: 19 mai. 2014.

_____. Quantidade e racionalidade do tempo de escola: debates no Brasil e no mundo. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 6, p. 116-126, jul./dez 2002b. Disponível em <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/viewFile/122/123>>. Acesso em: 30 mar. 2015.

_____. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em <www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2014

CAVALIERE, Ana Maria Villela, COELHO, Lígia M. C. da Costa. Para onde caminham os CIEPS? Uma análise após 15 anos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 147-174, jul. 2003. Disponível em <www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119ao8.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2014.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Integração escola-território: “saúde” ou “doença” das instituições escolares? In: MAURÍCIO, Lucia Velloso Mauricio (Org.). **Tempos e espaços escolares**. Experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo. Rio de Janeiro: Ponteio; FAPERJ, 2014.v. 1, p. 181-198.

ÉBOLI, T. **Uma experiência de educação integral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Faperj, 1969.

GUARÁ, Isa Maria Ferreira da Rosa. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, p. 65-81, 2009. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1471/1220>>. Acesso em: 30 mar. 2015.

GUARÁ, Isa Maria Ferreira da Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, v. 2, p. 7-167, 2006. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/168>>. Acesso em: 30 mar. 2015.

RIBEIRO, D. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

UMA

PÁ

GINA

**DENTRO DA HISTÓRIA— O PERCURSO DA
UEMG NO PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA
DE BELO HORIZONTE**

Darli de Souza Dias²

² Graduada em Letras pela PUC/Minas. Especialista em Língua Portuguesa pela PUC/Minas. Mestre em Educação pela UninCor/Betim. Docente da Rede Municipal de Betim.

INTRODUÇÃO

Discorrer sobre Educação Integral é uma tarefa que transita entre polaridades. De um lado os desafios múltiplos que vão desde a fragilidade quanto a vontade política para sua implantação à organização financeira e estrutural para efetivação dessa política. De outro, os equívocos conceituais e de concepção que direcionam sua efetivação.

Há, ainda, questões ligadas às incertezas de gestão uma vez que em nosso país as políticas sempre têm um caráter partidário. Isso faz com que as ações sejam restritas a um período, ou seja, são políticas de governo e não política de Estado.

Neste artigo pretende-se discorrer sobre a trajetória da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) nesse contexto de Educação Integral, como se efetivou suas diferentes parcerias e as ações efetivadas junto à Prefeitura de Belo Horizonte, em seu Programa Escola Integrada.

Intenciona-se apresentar os esforços empreendidos para que essa política encontrasse êxito e como a participação da UEMG agregou valores aos envolvidos. Seja por meio da disponibilização de recursos humanos e materiais, seja por meio das ações extencio-

nistas, essa Instituição de Ensino Superior (IES), que tem como um de seus objetivos a interlocução com as demandas da sociedade na qual está inserida com vistas a estender-se para além de seu território interno, consolidou uma parceria que gerou grandes aprendizagens, uma vez que transitar e dialogar com seus circunvizinhos é um dos pressupostos dos trabalhos a serem desenvolvidos pelos Núcleos de Extensão.

Assim sendo, inicia-se esse relato fazendo-se uma brevíssima contextualização histórica da Política de Educação Integral no Brasil, para em seguida discorrer sobre aspectos específicos da UEMG nesse cenário.

1. Caminhos conturbados para a efetivação de uma política nacional de Educação Integral

A trajetória histórica das políticas educativas de educação integral, que tem como princípio a ampliação das atividades escolares, nos mostra que o grande “tendão de Aquiles” dessa forma de organização está em se garantir a sua continuidade e consolidação.

Prova dos entraves sofridos pelas propostas de educação integral encontram-se nos registros dos desafios enfrentados em diferentes momentos históricos. As primeiras experiências de educação integral surgiram como consequência dos debates apresentados pelo Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, de 1932. Um dos pressupostos básicos desse documento é a necessidade de ampliação da jornada escolar, seja na perspectiva dos tempos e/ou dos espaços educativos; seja no que se refere a readequação do currículo, quanto a inserção de atividades extras.

Entre as experiências assistidas no Brasil pode-se destacar, pela dimensão e repercussão, duas importantes propostas de Educação Integral: i) a do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (Escola-Parque), em 1940 e; ii) a dos Centros Integrados de Educação Públicas (Ciep), em 1950. Elas surgiram como instituições escolares que se propunham a garantir uma versão democrática da educação.

Anísio Teixeira (1997) descreve uma organização escolar em dois turnos, sendo um para o “ensino propriamente dito” e o segundo para a educação social, física, musical, sanitária, assistência alimentar e uso da biblioteca, ou seja, considera-se a integralidade da criança atendida.

Outro precursor dessa ideia foi Paulo Freire, que na década de 60 articula os Movimentos de Cultura Popular, defendendo, também, os pressupostos da educação integral, porém na perspectiva da relação entre política, educação e cultura. Essa abordagem foi influenciada pelo público adulto ao qual atendia, cujo perfil e demandas diferenciavam do público infantil e juvenil dos turnos diurnos.

Essas experiências trouxeram, além de uma forma diferente de se organizar os espaços escolares, uma concepção de educação que deveria se estender para além da aprendizagem restritiva das áreas do conhecimento, mas para uma ampliação da aprendizagem da cultura, da socialização, da cidadania. Pretendia-se, também, reconhecer que cada indivíduo é dotado de capacidades múltiplas que podiam, e deveriam ser estimuladas de forma a oportunizar o desenvolvimento pleno do sujeito.

Com vistas a fazer com que as propostas de educação integral deixassem de ser ações isoladas e passassem a ser garantidas em todas as regiões do território nacional, em

2007, a partir da portaria interministerial nº 17/2007 e pelo decreto nº 7.083/2010, o Governo Federal, através do Programa Mais Educação, propõe um redimensionamento das práticas educacionais desenvolvidas nas escolas brasileiras indicando a ampliação do tempo pedagógico. Em suas diretrizes orienta que as escolas, enquanto espaço social de apropriação, construção, elaboração e reelaboração do conhecimento, incorporem em seu currículo atividades para a formação em diferentes dimensões. O pensamento regulador nesse caso é que todos os indivíduos precisam ser considerados em suas múltiplas dimensões, potencialidades e garantia de direito. Para tanto, a proposta de ampliação da jornada escolar e de um currículo que atenda a formação integral dos sujeitos, tornaram-se importantes alternativas para a democratização da educação e para a inclusão social.

Diante desse novo panorama, diversos municípios brasileiros precisaram redimensionar o modelo de gestão de suas políticas para a educação. Para enfrentar esse desafio, muitas delas buscaram parcerias com a IES de suas localidades, convidando-as a contribuir com essa nova arquitetura. Atendendo a essa demanda, a UEMG se insere como parceira de alguns municípios do Estado atuando em ações de diversas naturezas.

Sob a ótica do cenário local, a experiência da capital mineira representa uma iniciativa que antecedeu a portaria interministerial do governo federal, pois iniciou-se em 2006, articulando diferentes instituições e agentes sociais. Enquanto Instituição Acadêmica, a UEMG insere-se no Programa Escola Integrada (PEI), coordenado pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (Smed/PBH), numa busca de soma de esforços com vistas a fortalecer

diferentes frentes de trabalho, buscando assegurar aos estudantes da Educação Básica o direito a uma educação mais qualificada.

Na organização do PEI da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH), as oficinas ofertadas aos estudantes seriam ministradas por bolsistas universitários e agentes culturais que já participavam de eventos na comunidade próxima à escola municipal. No que se refere aos espaços disponibilizados para a realização das oficinas, estes poderiam ser tanto dentro da escola quanto fora dela, em espaços que circunvizinham a unidade escolar. Com essa dinâmica, vários territórios que antes estavam desativados ou subutilizados, passaram a compor pontos de integração escola/comunidade. A arquitetura advinda dessa nova cultura educativa, mesmo tendo a escola como ponto catalisador, cria uma rede por meio da qual diferentes atores consolidam as ações da educação integral.

A inserção da UEMG no PEI da PBH se deu, desde o projeto piloto, por meio dos núcleos de extensão de suas unidades em Belo Horizonte, tendo como pressuposto a articulação da tríade: ensino, pesquisa e extensão. Em consonância com as diretrizes firmadas no Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX, 2007), as ações que passaram a ser desenvolvidas assumiram uma dimensão interdisciplinar, educativa, cultural e científica, com vistas a socialização dos conhecimentos sistematizados no interior da Universidade, porém numa conduta dialógica com outros setores da sociedade, possibilitando a ampliação dos conhecimentos produzidos. No universo da UEMG, os Núcleos de Extensão pautaram suas participações no PEI/PBH em dois eixos principais: i) fortalecer e potencializar as ações já existentes em seus núcleos de

extensão; ii) efetivar a interface indissociável da extensão com o ensino e a pesquisa.

Como resposta a esse movimento instaurou-se uma interlocução transformadora e produtiva entre os atores envolvidos, seja graduandos, docentes, equipe da Smed e comunidade.

2. Fundamentos norteadores das ações de Extensão da UEMG para a Escola Integrada

A parceria da UEMG com a PEI/PBH, assim como a firmada com outros municípios da região metropolitana de Belo Horizonte, baliza-se no conceito de extensão universitária e segue os princípios apresentados no FORPROEX (2007), reafirmado pelo Conselho Universitário (CONUN), que descreve ser a extensão universitária

Um processo educativo, cultural e científico; articula-se ao ensino e à pesquisa; articula as relações entre a comunidade acadêmica e a sociedade no sentido da transformação social; a extensão, como prática acadêmica deve dirigir seus interesses para as grandes questões sociais do país e aquelas demandadas pelas comunidades regionais e locais. (Forproex, 2007).

Seguindo esse pressuposto, o Termo Aditivo que regulamentou a parceria UEMG /PEI/PBH, efetivado por meio do processo de nº 01.038.885.09-11, explicita que a parceria estabelecida irá “permitir a sua correta implementação e propiciar a melhoria gradativa do processo de ensino-aprendizagem”. Afirma, também, que a “contribuição acadêmica ao Programa Escola Integrada permitirá uma melhor concepção das ações, o seu desenvolvimento e a avaliação do impacto social e da sustentabilidade técnica do programa”.

Em resposta às determinações detalhadas, a UEMG se organizou para garantir a consolidação das diversas atribuições a ela conferidas.

Como foco no êxito qualificado das ações a serem implementadas, os Núcleos de Extensão das unidades situadas em Belo Horizonte designaram um coordenador responsável por monitorar as atividades desenvolvidas no âmbito do PEI.

2.1. A participação da UEMG na Escola Integrada: cotidiano e desafios

A partir das atribuições detalhadas pela parceria como o PEI/PBH, a UEMG redimensiona sua estrutura e recursos, delineando novos procedimentos como forma de garantir a efetivação de suas ações.

Em 2011, em função da reestruturação das ações promovidas pela Pró-Reitoria de Extensão, foram institucionalizados 6 (seis) Programas, dentre eles o Programa de Educação Integral, cuja emenda apresenta a necessidade de se manter o

Diálogo com políticas públicas e iniciativas governamentais voltadas à promoção de programas de Educação Integral e Integrada. Acompanhamento do trabalho pedagógico desenvolvido nas unidades escolares de Educação Básica parceiras e sua articulação com a formação dos alunos bolsistas das diferentes Unidades Acadêmicas da UEMG. Formação de gestores e docentes que atuam nestes projetos. Análise dos impactos da Educação Integrada na formação educacional de crianças, adolescentes e jovens e suas implicações no estabelecimento de relações de pertencimento à comunidade e apropriação de território de vivência destes atores. (UEMG, 2011)

A partir dessa institucionalização, buscou-se expandir a articulação entre as unidades acadêmicas, aproximando-se e socializando-se as ações desenvolvidas individualmente, por cada unidade. Desta forma, padronizou-se e/ou otimizou-se alguns procedimentos. Alterou-se, inclusive, a dinâmica de comunicação e viabilização dos processos, surgindo, como consequência, grandes reflexões sobre o cotidiano, promovendo movimentos de ressignificação de velhos procedimentos, principalmente

no que se refere a articulação de diferentes atores internos e externos à universidade.

Ligada à Pró-Reitoria de Extensão, o Programa Escola Integrada, na UEMG, insere-se em todas as Unidades do Campus de Belo Horizonte: Escola de Música (ESMU), Escola de Design, Escola Guignard, Faculdade de Educação (FAE), Faculdade de Políticas Públicas (FAPP), e Unidade Ibirité, seja por meio da inserção de bolsistas, seja pela articulação pedagógica e institucional dessa política. Essa via pretende reafirmar o percurso pretendido pela UEMG no que se refere a atuação técnica-científica junto à educação básica da rede municipal de Belo Horizonte, contribuindo para seu fortalecimento e propagação dos referenciais culturais da comunidade. A parceria UEMG/ PEI/PBH foi consolidada considerando-se duas dimensões.

- 1) **Na perspectiva Acadêmica** – representa uma oportunidade de análise crítica das discussões teóricas vivenciadas em sala de aula. A participação do graduando bolsista provoca reflexões significativas na prática dos nossos docentes, interferindo, inclusive, na dimensão curricular. Essa interferência pode ocorrer tanto na reestruturação das ementas e metodologias das disciplinas ofertadas quanto na reorganização da matriz, no sentido da inclusão ou retirada de uma determinada disciplina. Pode ser percebida, também, na perspectiva extensionista, em que a Universidade transpõe, efetivamente, seus muros e caminha junto com a comunidade, traçando percursos antes considerados intransitáveis. Essa perspectiva confirma uma das diretrizes da Política Nacional de Extensão (FORPROEX), publicada em 2012.
- 2) **Na perspectiva individual** – os sujeitos inseridos nessa experiência relatam o impacto que sofreram tanto no aspecto profissional, compreendendo e ressignificando determinados conceitos e concepções, quanto nas dimensões humana e social. O compartilhamento de diferentes saberes representa o alargamento de conhecimento, numa via que se torna de mão dupla.

Para tanto, em cada unidade passou-se a ter um(a) professor(a) responsável pela coordenação e articulação no Programa. Além desse coordenador, a equipe agrega outros professores responsáveis pela orientação aos bolsistas. Pela própria dinâmica e natureza organizacional da UEMG, cada unidade faz a distribuição das orientações aos bolsistas entre os professores disponíveis ou de acordo o número de bolsistas. Estabeleceu-se que cada professor, prevendo uma carga horária de 4 horas semanais, atenderia ao número aproximado de 4 bolsistas.

Como metodologia de orientação dos graduandos bolsistas, optou-se por deixar a critério de cada unidade a sua organização dos momentos de orientação, a depender dos recursos humanos, estruturais e materiais disponíveis. Os encontros semanais configuram-se como momentos em que se discute as possibilidades do desenvolvimento das atividades a serem aplicadas nas oficinas, sempre em conformidade com a demanda de cada escola e da ementa apresentada pela IES.

É tarefa dos bolsistas apresentar, por escrito, a realidade da escola em que atuam e no momento da orientação, que pode ser em grupo ou individual, organizar as propostas para a realização dos trabalhos a serem desenvolvidos. Diante dos desafios descritos, orientandos e orientadores definem quais as melhores alternativas e alinham os procedimentos a serem adotados. Os resultados dessas discussões podem ser de natureza didático pedagógica ou de ordem comportamental ou atitudinal.

Além desse trabalho direto com os bolsistas, cabe ao professor orientador manter contato com o Professor(a) Comunitário(a), com o objetivo de obter maiores esclarecimento sobre demandas ou situações apontadas pelos graduandos bolsistas.

Outro ponto de atuação são as formações continuadas dos atores envolvidos, tanto no que se refere aos bolsistas quanto da equipe de docentes. Cada Unidade construiu seu calendário de socialização das atividades acadêmicas desenvolvidas, que ocorrem por meio de seminários internos, ciclos de debates, trocas de saberes, apresentações de projeto executados, dentre outros. Esses eventos são extremamente salutares e oportunos para a apresentação das experiências vivenciadas no Programa Escola Integrada, ocasião em que efetiva o diálogo entre teoria e prática, garantindo um contexto de formação bastante significativo.

Além dos momentos internos, realiza-se, também, outros eventos que envolvem todas as Unidades. Dentre eles, podemos citar: Encontro com bolsistas da UEMG, Fóruns de discussão com professores orientadores, e a Semana UEMG. Em todos esses eventos os participantes socializam, numa dimensão mais ampliada, suas experiências e atuação junto ao Escola Integrada. Outra alternativa disponibilizada aos bolsistas foi a divulgação de materiais teóricos e pedagógicos no Cepead (Centro Pedagógico de Educação a Distância); sistema interno de divulgação e orientação didático pedagógico.

O monitoramento e avaliação também fazem parte das preocupações da equipe envolvida. Uma das ferramentas utilizadas é a avaliação realizada junto aos bolsistas, registrando suas percepções e impressões sobre o processo, sobre os outros atores com os quais conviviam diariamente e, principalmente sobre os desafios enfrentados. Nessa dinâmica, busca-se estimular os bolsistas a sinalizarem que novos procedimentos poderiam ser adotados, tendo como objetivo favorecer uma melhoria do seu fazer cotidiano. Aproximar e dialogar com as escolas, envolvendo

dos diversos agentes que nela atuam, sempre foi uma prática avaliativa do processo.

Como forma de efetivar as ações pretendidas, mensalmente os coordenadores das unidades se reuniam, debatendo, refletindo e traçando caminhos e alternativas frente aos dilemas surgidos. Esse diálogo constante tem sido a chave mestra para a superação das dificuldades e alcance do sucesso.

Os momentos de diálogo com as outras IES parceiras do PEI/PBH têm que ser apresentados como uma vertente bastante produtiva e enriquecedora. Nos anos de 2012, 2013, 2015 e 2016, alguns encontros foram realizados. Nesses momentos acontecem discussões sobre conceitos, concepções e procedimentos que alimentam o diálogo, aproximando essas instituições em suas diferentes realidades, com a intenção de compartilharem vivências e conhecimentos.

Ao se analisar o percurso já transitado desde 2007, pode-se dizer que o cenário atual tem imposto o maior desafio já assistido desde a implantação do Programa, há 10 anos atrás. Hoje a UEMG, assim como a Prefeitura de Belo Horizonte, encontram-se diante do dilema de conciliar as demandas reais e as possibilidades estruturais e econômicas impostas pelo contexto político do país.

Esse horizonte pouco otimista exige a intensificação do diálogo para vencer os desafios postos. Apesar do empenho e esforços empreendidos para garantir a sustentabilidade das ações já consolidadas, o foco agora está na reorganização do quadro docente e a busca pelo envolvimento das demais unidades.

A ampliação de Campus da UEMG, aponta novas demandas internas a serem enfrentadas. Por encontrar-se espalhado por todo o território estadual, a Pró-Reitoria de Extensão precisará empreender

maiores esforços para aproximar o diálogo conceitual e de operacionalização dos processos diante de demandas tão diversificadas.

Os desafios emergem. Agora um novo tempo se apresenta para a UEMG, impulsionando-a a ampliar sua colaboração na efetivação das políticas educativas de Educação Integral.

Considerações finais

Rever o processo de construção da identidade da UEMG junto a Escola Integrada faz emergir uma grande satisfação. Primeiro pela oportunidade de olhar a educação Integral por uma perspectiva mais abrangente, alimentada por diversos atores que, ao apresentarem suas próprias perspectivas, abrem novas possibilidades e enriquecem nossas aprendizagens. Perceber como se dá a movimentação de uma instituição para uma contribuição efetiva em prol da sociedade, é deslumbrante. Isso porque consolida-se uma concepção de responsabilidade social real e dinâmica.

Segundo porque a articulação desencadeada entre as unidades da UEMG é gratificante. O diálogo e o interesse em alinhar algumas diretrizes possibilitam a ampliação de horizontes e capacidades institucionais. Hoje já é possível afirmar que a Universidade tem muito a acrescentar a essa proposta de educação, cuja nova arquitetura de gestão muito tem provocado ao atual modelo.

E em terceiro lugar, é possível ver que conseguiu-se estender aos estudantes das diversas graduações o compromisso social, intelectual e humano que uma universidade comprometida com seu papel social é capaz de fazer. Mesmo que reconheça o longo caminho que ainda precisa ser percorrido na busca pelo aprimoramento.

ramento de suas potencialidades, a UEMG não recua frente às demandas e desafios apresentados.

Apesar de visualizar a caminhada que ainda há de ser percorrida, é possível perceber que já temos a alma enriquecida de novos saberes, abarrotada de experiência, de informações e de outros aprendizados. E essa experiência é o nosso maior tesouro!

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição Federal**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 01 de out. 2016.

BRASIL. Lei 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 05 de out. 2016.

BRASIL. Lei nº 8742, de 7 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da Assistência social e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial da União**, Brasília, 1993. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742.htm>. Acesso em: 05 de out. 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial Nº 17, de 24 de abril de 2007.

Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 abr. 2007. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/mais_educacao/port_17_120110.pdf>. Acesso em: 05 de out. 2016.

BRASIL. Lei 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 6o do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 jun. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm>. Acesso em: 20 mar. 2016.

BRASIL. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundeb, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Brasília: **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007.

BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília: **Diário Oficial da União**, Brasília, 2010.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Censo escolar revela aumento de matrículas em tempo integral**. Reportagem de 25 de fevereiro de 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=20264>. Acesso em: 08 de set. 2016.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Rede de saberes Mais Educação** - pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas. Brasília: Ministério da Educação, 2009. (Coleção Mais Educação).

BRASIL. Plano Nacional de Educação - PNE. In: **Observatório do PNE**. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/6-educacao-integral/estrategias>>. Acesso em: 20 de set. 2016.

FORPROEX - Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras, Política nacional de extensão universitária. Org.: Edison José Corrêa. Coordenação Nacional do FORPROEX. - Belo Horizonte: Coopmed, 2007.

FORPROEX - Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras, Política nacional de extensão universitária, (s.n.), PROEXT/UFRJ, 2012.

MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre, Penso, 2012. p. 33-45

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

Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, **Programa Escola Integrada**: orientações gerais para as escolas (s.n.). Belo Horizonte, 2010.

Revista HISTEDBR On-line. **O manifesto dos pioneiros da educação nova** (1932). Campinas, n. especial, p.188-204, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584. Acesso em 14 de setembro de 2016.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro, Ed. UFRJ, 1997.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS. Pró-Reitoria de Extensão. **Programa Institucionais**. <http://www.uemg.br/extensaoinst.php>. Acesso em 28 de outubro de 2016.

ES

CO

LA

**INTEGRADA COMO EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA:
UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DOCENTE?**

*Áurea Regina Guimarães Tomasi
Carolina Pasqualini de Andrade*

Introdução

Este texto relata uma investigação que teve como objeto entender a percepção de estudantes bolsistas do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG sobre a formação docente a partir da experiência como monitores na extensão universitária do Programa Escola Integrada (PEI), junto a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Os objetivos estabelecidos visaram identificar as práticas de formação e as percepções sobre estas práticas, por parte dos estudantes bolsistas/monitores. Como referencial teórico apoiou-se em alguns estudos relacionados à educação integral, como Andrade (2016), Coelho (2004) e Paroet *al* (1998), e formação docente, como Nóvoa (2009, 2011), Roldãoet *al*(2009) e Zeichner (2010). Para a pesquisa empírica optou-se por uma abordagem qualitativa que privilegiasse escutar os estudantes bolsistas sobre suas percepções em relação a essa experiência de monitoria na Escola Integrada, utilizando-se para tal a entrevista semiestruturada. Uma análise de conteúdo das entrevistas realizadas à luz do quadro teórico revelou a importância dessa prática de extensão na formação de estudantes do curso de

pedagogia, embora tenha apontado à necessidade de alguns ajustes na orientação dos mesmos. Percebe-se o grande potencial que o PEI tem na formação de professores, ao permitir a inserção desses futuros docentes no cotidiano escolar e no espaço da sala de aula por sua conta tendo uma primeira vivência de docência numa proposta de educação integral, ainda como graduandos.

Formação docente e a proposta de educação integral no programa escola integrada

A educação integral é um tema importante, por discutir a formação completa do ser humano. Segundo Coelho (2004), o tema foi bastante pensado e discutido na Europa, no início do século XX, pelos anarquistas; já no Brasil foi primeiramente trabalhado pelos Pioneiros da Educação, em especial por Anísio Teixeira. Andrade (2016) nos aponta que a temática, ao ganhar força no país, foi encampada por diferentes correntes de pensadores que defendiam diversos modelos e concepções.

Nos dias de hoje, início da primeira década do século XXI, as demandas, seja da sociedade seja do mercado, são muitas em relação à escola. Muito se espera da educação escolar no sentido da formação humana e profissional. Nesse novo contexto, com a intenção de oferecer educação em tempo integral aos seus alunos do ensino fundamental, a Rede Municipal Educação (RME)/PBH¹ implementou o PEI. Iniciado em 2006 em sete escolas, o Programa atingiu 149 escolas participantes dentre as 170 escolas de ensino fundamental do município (dados fornecidos pela PBH/2012). Tendo como concepção a formação integral do sujeito, esse Programa pretende

1 Prefeitura Municipal de Belo Horizonte

ampliar o tempo e o espaço em que acontece a formação escolar, pois além da escola e dos professores, existem outros atores que podem propiciar uma formação ampla e completa da criança ou do adolescente (BELO HORIZONTE, 2007).

O Programa instituiu a figura do professor comunitário, que vem a ser um docente membro efetivo da RME/PBH e na maioria das vezes já atuava na própria escola. Assim, compete a eles a execução e a coordenação do PEI no estabelecimento onde lecionam. Outras figuras relevantes são os monitores, os agentes culturais e o apoio, sendo os primeiros os responsáveis pelo desenvolvimento das atividades e oficinas com os educandos, enquanto o último tem como função dar o suporte ao professor comunitário na coordenação do programa. Os monitores são os bolsistas das Instituições de Ensino Superior (IES), já os agentes culturais são pessoas oriundas da própria comunidade atendida. A função de apoio geralmente é exercida por ex-agentes culturais, mas também existem ex-monitores que assumem esse cargo.

Nas IES, os monitores recebem orientação de um docente da instituição para o desenvolvimento das atividades. Esse docente é designado “professor orientador”, cuja função é a de acompanhar o planejamento e a execução das atividades e de monitorar e avaliar o trabalho do monitor. Segundo o PEI (2007), as ações desenvolvidas pelos bolsistas devem estar sob a coordenação do professor orientador e do professor comunitário. Tal acompanhamento faz-se necessário, tendo em vista tratar-se de um profissional ainda em formação.

Tanto Nóvoa (2011), quanto Zeichner (2010), apontam que existem saberes que são aprendidos somente na vivência prática,

desta forma, o PEI oferece a oportunidade aos estudantes de pedagogia da FaE/CBH/UEMG de atuarem, enquanto ainda estão na graduação. Nóvoa (2011) ressalta que a formação do professor acontece por meio da prática e na sua reflexão, e que só a teoria é insuficiente sem esse processo reflexivo. Sendo assim, a práxis permite que esses graduandos compreendam e vivenciem o conhecimento que lhes estão sendo apresentados na faculdade (NÓVOA 2011).

Levando em consideração que na atividade docente deve haver um equilíbrio entre inovação e tradição (NÓVOA, 2011), o PEI possibilita que esse equilíbrio ocorra, pois aqueles que atuam como educadores ainda não possuem os vícios da sala de aula e, portanto, têm mais liberdade na maioria das vezes, de executarem suas atividades em espaços fora da sala de aula e, em muitos casos, fora da escola.

Considere-se ainda, que o ofício do professor é imperioso, por ser importante difundir (ensinar) os saberes socialmente necessários, ou assim considerados (ROLDÃO *et al.* 2009). As atividades desenvolvidas pela Escola Integrada – em tempo integral – permitem que efetivamente a escola propague esses valores. Afinal, não é possível abordar todo o conhecimento necessário em apenas quatro horas (COELHO, 2004), sendo necessária a ampliação das atividades de formação no contraturno escolar.

Dentre as experiências de educação integral que foram colocadas em prática no Brasil, é possível destacar a dos CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública). Implantada pelo então governador Leonel Brizola no estado do Rio de Janeiro, a formação dos educadores que atuaram nessas escolas foi falha na análise de Paro (1988) e de Coelho (2004). De acordo com Paro (1988) a formação ofertada pelo governo para os educadores preocupava-se em

fornecer fórmulas ao invés de apresentar metodologias e propor uma reflexão sobre a prática.

Para Coelho (2004), há uma confusão entre os conceitos de educação integrada e educação integral entre os educadores e esta compromete a atuação docente. Compreende-se por educação integrada, aquela que integra diferentes disciplinas e áreas, aplicando, portanto, os conceitos de transdisciplinaridade e interdisciplinaridade na formação discente. Já educação integral consiste em formar o sujeito em determinadas áreas específicas, não ofertadas ou aprofundadas pela escola regular, como forma de complementação educacional e cultural, oferecendo, por exemplo, atividades relacionadas às artes, o raciocínio lógico matemático e o conhecimento e desenvolvimento do corpo.

Embora se entenda a viabilidade de tratar a concepção de educação integral como escola em tempo integral é importante esclarecer que a prática educacional em tempo integral não consiste, necessariamente, na educação integral. Sendo assim, podemos afirmar que há uma redução da perspectiva de formação integral do ser-humano, e a educação, neste caso ofertada, apenas permite a integração das diversas áreas do conhecimento, não promovendo efetivamente uma educação integral.

Diante do exposto, torna-se clara a relevância do assunto, uma vez que a educação é um dos pilares da sociedade, conforme expresso nos diversos documentos que regulam a vida dos cidadãos brasileiros e da educação em particular. Por esta razão, é fundamental o acompanhamento e análise do preparo daqueles envolvidos com o Programa Escola Integrada.

Neste sentido, esta pesquisa se limitou ao monitoramento da formação dos monitores, preocupando-se com a ótica destes acerca de sua formação. Assim, serão demonstrados então as considerações levantadas.

Aspectos metodológicos

A escolha da pesquisa qualitativa se deve ao fato de esta abordagem permitir um maior aprofundamento da investigação. Preocupando-se com o processo e finalmente com o significado que os sujeitos entrevistados atribuem à sua formação docente. (ANDRÉ e LUDKE, 1986)

Para a realização dessa investigação no âmbito do Programa de Extensão da FaE/UEMG articulado com as Escolas Integradas da PBH, entrevistou-se todos os 23 bolsistas que atuavam no programa no ano de 2012. A elaboração do roteiro das entrevistas semiestruturadas contemplou essencialmente questões referentes aos aspectos da orientação, do planejamento, da prática pedagógica, suportes oferecidos e da satisfação dos monitores/bolsistas com o programa, sob a ótica da formação docente.

A análise dos dados foi fundamentada em Bardin (1991), sendo o conteúdo tratado por unidades de registro, conforme os temas do roteiro de entrevista, os quais foram categorizados a partir dos depoimentos dos bolsistas entrevistados.

Assim, para abranger os principais aspectos da formação, delimitou-se alguns campos fundamentais a serem estudados. São eles: o planejamento, a orientação recebida, a formação, os suportes, o registro, os motivos de ingresso, a satisfação e a pretensão em continuar no programa.

TABELA 1 – Caracterização dos bolsistas

Bolsista Gênero Período Orientador Oficina Tempo de Atuação Faixa Etária

Bo1	F	3º	X	Jogos Matemáticos	2 meses	6 – 14
Bo2	F	1º	Y	Reforço escolar	1 ano e 2 meses	6 – 10
Bo3	F	3º	X	Acompanhamento Pedagógico	3 meses	7 – 8 (7 – 14)
Bo4	F	3º	X	Jogos Matemáticos	7 meses	7 – 12
Bo5	F	3º	X	Para casa/Artes Visuais	4 meses	6 – 16
Bo6	F	2º	K	Acompanhamento Pedagógico	3 meses	6 – 12
Bo7	F	8º	N	Educomunicação	3 anos	12 – 16
Bo8	F	6º	N	Culinária	2 meses	13 – 15
Bo9	M	4º	Z	Jogos Matemáticos	1 ano e 2 meses	6 – 12
B10	F	2º	X	Jogos Pedagógicos	4 meses	9 – 13
B11	F	8º	W	Letramento na Sexualidade	1 ano e 9 meses	10 – 15
B12	F	8º	W	Educação Ambiental	3 anos	11 – 14
B13	F	4º	X	Língua Portuguesa	3 meses	10 – 13
B14	F	3º	W	Orientação Pedagógica	6 meses	6 – 10
B15	F	Não Se Aplica	X	Jogos e Brincadeiras	2 anos e 5 meses	6 – 8
B16	F	3º	J	Contação de Histórias	4 meses	7 – 10
B17	F	2º	Y	Jogos Matemáticos	1 mês	9 – 13
B18	M	3º	X	Leitura e Escrita	6 meses	9 – 10
B19	F	3º	X	Recreação	2 meses	6 – 12
B20	F	2º	X	Jogos Matemáticos	1 mês	9 – 14
B21	M	6º	N	Jornal na Escola	2 anos e 5 meses	9 – 13

Fonte: dados coletados nas entrevistas realizadas durante a pesquisa com 21 dos 23 bolsistas que atuaram no período de junho a setembro do ano de 2012.

Antes de descrever as percepções dos estudantes bolsistas sobre a experiência de formação docente vivida na Escola Integrada, é importante uma breve caracterização do perfil e da atuação destes, conforme apresentado na Tabela 1.

Constatou-se que a maioria dos monitores são mulheres e há uma concentração maior de estudantes dos três primeiros períodos, havendo um equilíbrio entre os estudantes do meio e do fim do curso. A maior parte deles atua em escolas nas regiões Centro-Sul e Leste. Em relação à orientação na FaE esta é feita por sete professores, sendo que um deles orienta cerca da metade dos monitores.

As oficinas são bem diversificadas, mas nota-se um predomínio daquelas de apoio às atividades curriculares da sala de aula, com títulos variados (reforço escolar, acompanhamento pedagógico, para casa). Em seguida se destacam as oficinas na área lúdica com os jogos/recreação das diversas áreas, a língua portuguesa com leitura e escrita ficando os demais temas com apenas uma oficina cada.

Da mesma forma a faixa etária dos alunos das escolas municipais, havendo uma mistura de crianças e adolescentes em grande parte dos casos, variando de 6 a 14 anos com predomínio dessa primeira faixa. Essa constatação leva a um questionamento sobre em que medida as disciplinas do curso de pedagogia tem o foco nessas faixas etárias, sendo que as disciplinas do curso, amparadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (2006), dão aporte para o trabalho com crianças do 1º e 2º ciclo (até o 5º ano).

A experiência da escola integrada na formação de estudantes de pedagogia

Inicialmente cabe esclarecer que as constatações aqui apresentadas se limitam à percepção dos bolsistas da amostra entrevistada e que, portanto, não se pretendem generalizantes, embora em sua singularidade sirvam de pistas para futuras investigações.

Conforme citado anteriormente, a pesquisa foi dividida em unidades de registro – temas – e estes por sua vez categorizados (BARDIN, 1991). Os temas elegidos foram: elaboração de planejamento, orientação para atuação no PEI, formações complementares, suportes para atuação no PEI, elaboração de registro da vivência no cotidiano do PEI, motivo do ingresso, satisfação com a vivência como monitor, e pretensão de continuar no programa.

Acredita-se que todos esses aspectos são constituintes de uma experiência geradora de saberes a partir de relações sociais que o estudante bolsista estabelece com o meio em que atua, no caso, com os alunos, professores da escola municipal e ao mesmo tempo com os professores orientadores na universidade, ou seja, a relação com o saber se dá a partir dessa relação com o meio, pois é

[...] o conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto, um 'conteúdo de pensamento', uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc.[...] é também uma relação com a linguagem, com o tempo, relação com a ação no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo enquanto mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação. (CHARLOT, 2000, p. 81)

No que concerne à realização de um planejamento, conforme foi constatado, destaca-se o fato de somente um dos entrevistados não o elaborar. Comprovou-se que daqueles que o elaboram a maioria

tem algum tipo de ajuda para fazê-lo. Quanto à periodicidade na elaboração, dentre os que citaram o assunto, a maioria opta pelo planejamento semanal.

Já com relação às orientações garantidas pelo PEI, uma na IES e outra na escola, o relato dos bolsistas as avalia de forma diferenciada. Há uma maior insatisfação quanto à participação do professor comunitário. Ainda assim, todas duas são avaliadas como positiva pela maioria dos entrevistados. Destaca-se que na orientação ofertada pela FaE, prevalece a modalidade coletiva.

Dentre as falas, percebe-se que uma das críticas sobre a orientação na IES é a ausência de instrução mais específica para os conteúdos da oficina. Entretanto, o auxílio em relação a questões de relacionamentos interpessoais com os alunos foi amplamente citado como exemplificado na fala de um bolsista: “A gente reúne toda semana e falamos das nossas dificuldades e diante daquela dificuldade nós somos orientados. Dificuldades principalmente em termo de relações com os alunos.” (B19)

Quanto a percepção dos alunos bolsistas sobre o suporte que recebem para atuar no PEI, notou-se que a maior parte dos estudantes considera que a FaE oferece algum tipo de auxílio para a atuação no programa, todavia há ressalvas quanto a forma como a instituição se posiciona perante à SMED e à PBH, como citam alguns bolsistas. Verificou-se que a maioria dos entrevistados acredita ter suporte para lidar com conflitos interpessoais e que as disciplinas do curso, o orientador e/ou outros bolsistas e o professor comunitário e/ou equipe do PEI é que exercem essa função.

Assim, podemos concluir que na maioria dos casos, há um preparo para as oficinas, bem como um aporte para a atuação no

programa. Outro ponto de interesse e investigação da pesquisa foi à questão de formações complementares para essa prática, seja por meio da PBH, que oferta alguns cursos formativos, ou por iniciativa própria do estudante.

A pesquisa aferiu que a oferta de cursos formativos via PBH, seja ministrado pela SMED ou por alguma instituição parceira, como a UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) ou o Grupo Galpão Cine Horto, é insuficiente, pois em um total de 21 monitores, apenas 9 fizeram algum curso, ou seja, pouco menos da metade. O que não se repete na análise das iniciativas próprias, na qual apenas dois bolsistas não fazem pesquisa ou cursos formativos. Ainda que a maior parte deles façam pesquisas, alguns também buscam cursos como uma forma de complementação e preparação para a atuação.

Dentre estas pesquisas, foram citadas a prática de leituras complementares ou específicas e buscas na internet. Destacam-se das leituras complementares e buscas na internet o interesse em conhecer melhor a comunidade em que trabalha.

Assim como a preparação, o acompanhamento e aprimoramento são essenciais para a prática de um docente, a reflexão também é de extrema importância, pois permite a esse que ao refletir sobre a sua prática a modifique para que esta seja mais produtiva e positiva (NÓVOA, 2009). Por essa razão, a pesquisa buscou identificar se a prática de registro é usual dentre os entrevistados, pois ainda segundo Nóvoa (2009) é através do registro que o professor faz a reflexão sobre a prática, tornando-se um profissional reflexivo. Identificou-se que quase a metade dos monitores não possui esse hábito de fazer registro de suas vivências. Dentre os que possuem esse costume, a maior parte

compartilha o que é registrado, o que auxilia na formação de um profissional coletivo (NÓVOA, 2009).

Outros aspectos que a pesquisa buscou focar foi o ingresso, a satisfação e a permanência desses bolsistas no programa. A entrada no programa é advinda de fatores diversos, mas que são importantes, pois especificam os objetivos do estudante que possibilitarão ou não uma satisfação com a experiência e por fim, será fundante na permanência ou não no programa.

O ingresso no PEI na maioria das vezes estava vinculado com o interesse de ter uma experiência na área, bem como pela questão financeira e em alguns casos é a soma dos dois fatores. Quanto às outras motivações, encontram-se a crença de que este programa é uma prática inclusiva e a compatibilidade de horários com o trabalho do bolsista.

Já no quesito satisfação, a resposta da maior parte dos estudantes foi de plena satisfação, como foi averiguado. Destacam dentre os que se dizem satisfeitos, o fato de que acreditam que o retorno das atividades produzidas são muito positivos ou de que a experiência possibilitou se identificar com a área ou ainda por permitir conhecer a realidade escolar. Entre os mais ou menos satisfeitos a questão de falta de material e espaço foi uma ponderação, enquanto nos insatisfeitos, algumas das queixas são: o modo como os alunos são tratados pela equipe de PEI e a insatisfação com a gestão da escola e do programa.

Finalmente, quanto à pretensão de dar continuidade à experiência, é importante frisar que três dos entrevistados já haviam deixado o programa no momento da entrevista. Destes, apenas um saiu mesmo estando satisfeito, pois encontrou outra oportunidade

com uma bolsa com remuneração maior. No grupo dos que permaneceram há uma divisão entre os que já estabeleceram um prazo ou situação limite e aqueles que ainda não tem uma decisão tomada. Destaca-se, entretanto, que a maioria já tinha decidido ficar, mesmo que por uma periodicidade variada.

Considerações finais

A partir da investigação proposta, foi possível analisar e conhecer melhor a formação que os bolsistas atuantes no PEI têm, bem como os desdobramentos desta formação.

Percebe-se que o que está proposto nas diretrizes do programa (BELO HORIZONTE, 2007), em relação à orientação na IES e o acompanhamento e suporte na escola pelo professor comunitário, de fato ocorre e, na avaliação dos entrevistados, de forma satisfatória. Entretanto, faltam suportes adicionais, como cursos formativos, que apesar de ofertados pela PBH em alguns casos, não abarcam todos os bolsistas.

Algumas questões surgem a partir desse estudo, como qual é a diretriz assumida pela FaE/UEMG para lidar e atuar no programa, pois em muitos momentos constatou-se nos relatos dos entrevistados que há atitudes diferentes seja nas formas de orientação ou nos tipos de suportes que lhes são ofertados para conflitos de cunho interpessoal. Além disso, foi apontado por dois estudantes a ausência ou passividade da instituição diante da PBH.

Um diagnóstico importante e que não fazia parte do objetivo inicial da pesquisa, foi o número elevado de bolsistas que lidam com adolescentes, mesmo que essa faixa etária não seja contemplada pelo currículo do curso de pedagogia, pois ultrapassa o 2º ciclo.

Portanto cabe perguntar até que ponto a FaE/UEMG forma para a atuação com esse público, mesmo que não tenha sido uma reclamação dos bolsistas, à exceção de um entrevistado que diz ter aprendido a lidar com a faixa etária por ter irmãos adolescentes e um pouco com a teoria da psicologia.

Essa pesquisa levantou ainda outra indagação sobre se a realidade da FaE é semelhante a de outras IES, tendo uma diretriz estabelecida pela SMED acerca da atuação destas no PEI, ou se cada IES faz a sua opção e tem liberdade de gestão e desempenho. Em vista disso foi desencadeada uma segunda pesquisa, dando continuidade a essa investigação de forma a complementá-la, mas que não é objeto desse texto.

Enfim, como estudo inicial acerca da temática, esta pesquisa alcançou seu objetivo, pois diagnosticou alguns pontos importantes acerca das condições para a construção de saberes, daqueles que atuam como monitores em uma experiência de educação em tempo integral que se pretende integral, na qual estão sendo formados para a docência.

ANDRADE, Camila Raquel Benevenuto de. **Perfil e condições de trabalho dos profissionais do Programa Escola Integrada de Belo Horizonte**. 2016. 107 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2016.

ANDRÉ, Marli. e LUDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

BARDIN, Laurence. **L'analyse de contenu**. Paris: PUF, 1991.

BELO HORIZONTE. PBH. **Programa Escola Integrada**. Belo Horizonte, 2007.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de mai. 2006. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/bne/arquivos/pdv/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 29 de jan. de 2013, às 14:49.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**. Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COELHO, Lígia Martha. **Educação Integral**: concepções e práticas na educação fundamental. Anais: 27º ANPEd, Caxambu: 2004.

CUSATI, Iracema Campos. **Educação em Tempo Integral**: resultados e representações de professores de matemática e de alunos de terceiro ciclo da rede de ensino de Belo Horizonte. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo. 2013.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

NÓVOA, António. Professor se Forma na Escola. **Nova Escola**. São Paulo: n. 142, p. 13-15, mai. 2011.

PARO, Vitor *et al.* **Escola de tempo integral**: desafio para o ensino público. São Paulo: Ed. Cortez, 1988.

ROLDÃO, Maria do Céu *et al.* O conhecimento profissional dos professores – especificidade, construção e uso. Da formação ao reconhecimento social. **Revista Brasileira de Formação de Professores**. Cristalina: v. 1, n. 2, p. 138-177, set. 2009.

ZEICHNER. Kenneth. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos**: como e porque elas afetam vários países no mundo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

_____. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação** (UFSM). v. 35, n. 3, set.- dez. 2010.

SUPRE

MA

CIA

**DA VIDA VERDADEIRAMENTE VIVA EM CADA
SER HUMANO: POR UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL,
DEMOCRÁTICA E LIBERTADORA**

Leonardo José Jeber

O amor, o trabalho e o conhecimento são as fontes da vida;
deveriam também governá-la.
Wilhelm Reich

Introdução

O texto aborda a possibilidade de uma educação integral, democrática e libertadora, a partir da compreensão de que há uma supremacia da *Vida Verdadeiramente Viva* em cada ser vivo humano. Apresento a tese de que mais vale uma pequena aprendizagem adquirida através de uma educação integral com base na liberdade-autonomia-autorregulação do educando, do que muitas aprendizagens impostas de fora-para-dentro. Mesmo que propostas por boa intencionalidade da educação e do educador são aprendizagens de ordem compulsória-compulsiva-autoritária, colocadas no currículo formal, mas toda baseada na heteronomia-heteroregulação como *modus operandi* da dominação e da destruição da capacidade natural de aprender que se expressa pela curiosidade, pesquisa e criatividade espontâneas das crianças e adolescentes escolares.

Irei apresentar dois tipos básicos de educador com suas concepções de educação que direcionam a formação humana integral

dos alunos no sentido da heteronomia ou da autonomia. Um é o educador compulsivo; outro é o permissivo. A partir destes, falamos de um terceiro educador que trabalha com base na autorregulação que é o princípio que de fato pode permitir um projeto de Educação Integral e Democrática, permitindo a vida vivaz se materializar.

O título apresenta a palavra “verdadeiramente”, se referindo à intenção de falar com base numa verdade. Estamos tão acostumados à provisoriedade do conhecimento acadêmico, que temos uma tendência de quase sempre tudo relativizar. Mas, afinal, a verdade existe ou não? Sim, e para ser verdade é preciso que o fato, a situação seja cercada de elementos de veracidade que a legitimam.

Quando digo *vida verdadeiramente viva* é porque percebo que há uma vida que embora viva, é mórbida, impotente, falaz, indigna de ser vivida. Dessa forma, não entendo que essa seja a verdadeira vida, aquela que de fato expressa o bom, o bem e o melhor da *vida viva*. Feito esse esclarecimento partimos para o trato do tema proposto.

O percurso de um conhecimento: a teoria da psicologia corporal e política de Wilhelm Reich

Não sou especialista nem pesquisador da Educação Integral. Academicamente, estudei a questão do Currículo Escolar no campo da Sociologia da Educação, especificamente sobre a Hierarquia dos Saberes Escolares. Numa formação não acadêmica, mas que se também se valeu de conhecimentos acadêmicos, estudei a educação a partir da “teoria da psicologia corporal e política de Wilhelm Reich”. Sou professor de Educação Física e trabalho numa escola pública federal que passou a ser de tempo integral há cinco anos. Sou um professor que sente-pensa-age em prol da formação

humana integral e integrada dos alunos. Portanto, preciso de uma base de compreensão do conceito de Educação Integral para realizar meu trabalho com adolescentes na Escola de Ensino Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG e no Magistério Superior/Licenciaturas da FaE/UFMG.

O verbo integrar significa, por exemplo, passar a fazer parte de um grupo ou coletividade; o que se sente parte de alguma coisa: o diretor integra os novos alunos ao colégio; também pode ser completar-se; ligar-se de modo a formar um todo coerente e harmônico: um show em que os cantores e bailarinos se integram perfeitamente. Outro significado pode ser incorporar; adicionar um elemento, ocasionando um todo homogêneo ou harmonioso: a empresa integrava os funcionários; a pintura integrou-se ao espaço (Etimologicamente, integrar vem do latim *integrare*).

Compreendido o verbo, já podemos começar a compreender o que seria uma Educação Integral enquanto práxis pedagógica na qual se integram tempos, espaços, pessoas e conhecimentos. Para tanto serão necessárias muitas atividades no interior da escola que capacitem as pessoas a sentir-pensar-agir nessa direção. Então, antes de tudo, a comunidade escolar deve ter como objetivo primeiro a tomada de consciência do valor e da necessidade de caminhar na direção de uma Educação Integral, o que pode se materializar em processos de tempo, espaço, relações, com efetiva e necessária participação comunitária, tomada por um sentimento de cooperação, solidariedade e ainda mais, um sentimento de fraternidade, de comunhão para uma formação de todos para com todos.

Podemos dizer que Educação Integral seria, em termos de concepção teórica, a formação mais integrada possível do sujeito,

isto é, a oferta de oportunidades de acesso às várias instâncias histórico-culturais da sociedade e também, a uma instância, geralmente negligenciada – a dimensão de natureza dos sujeitos, de que constitui nossa vida materializada em nosso corpo, que é nosso ser integral. E ainda, a visão do ser humano como um ser composto por diversas camadas inter-relacionadas que dizem respeito não apenas à cognição, mas à emoção, sentimentos, subjetividade, intuição, desejos, inteligibilidade, sociabilidade, espiritualidade e outras.

Educação Integral costuma se referir ao desenvolvimento do processo educativo que pense o ser humano em todas as suas dimensões – cognitiva, mental, psíquica, estética, ética, física, corporal, social, afetiva e espiritual. Ou seja, trata-se de pensar uma educação que possibilite a formação integral do ser humano, em todos os seus aspectos. Portanto algo complexo, processual e sistêmico. A educação integral é aquela que reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fracionado, cindido, fragmentado. Reconhece também por isso que o ser humano é ao mesmo tempo um ser natural e cultural concomitantemente, dialeticamente. Desse modo, essa educação lida com possíveis ambiguidades e contradições do sujeito na dinâmica do seu real existir, uma vez que podemos dizer que temos pelo menos três modos de perceber a vida: a vida como ela é; a vida como ela está; a vida como ela deveria ser. O termo educação integral possui idiosincrasias: por isso é muitas vezes associada a tempo integral, formação integral e/ou proteção social. Neste texto não vamos tratar desses aspectos.

O que se pretende com a educação integral é desenvolver os alunos de forma plena, em sua totalidade, como seres inteiros, mas em processo de aperfeiçoamento contínuo. Muito mais do que o tempo

em sala de aula, a educação integral reorganiza espaços e conteúdos, e relações humanas. Esta última geralmente negligenciada e não tratada adequadamente pelo fato de ainda ser uma lacuna na formação dos professores na maioria das instituições do ensino superior no Brasil.

Geralmente, no ensino superior estuda-se o ser humano sempre como um ser individual, mas na escola todos os processos são relacionais e em grupos. Assim a educação integral poderia considerar a ampliação dos espaços educativos que se projetam para além da arquitetura escolar, abrangendo espaços comunitários, rurais e urbanos, como salões, igrejas, museus, bibliotecas, parques, clubes, estádios, ginásios, etc. Nessa direção, podemos definir o conceito de educação integral a partir de um dito popular africano, hoje de domínio público – “Para educar uma criança, é preciso uma aldeia inteira”.

A educação integral também considera fundamental um papel sensível-crítico-emancipatório-saudável para a ação educativa, estimulando a gradativa autonomia dos educandos em sua formação, primeiro como seres vivos como quaisquer outros sobre a Terra a qual pertencemos, depois como seres humanos com um cérebro e uma linguagem que nos distingue como mais evoluídos na escala zoológica, também sobre a face da terra, e, por último, como cidadãos, já que nossa existência é sempre uma existência política e nos pede posicionamentos com consciência diante da coletividade a qual pertencemos.

Reforço ainda que a dimensão espiritual é a chave para as demais dimensões. É essa dimensão que nos permite uma ligação com a vida cósmica, portanto, muito mais do que terrena. Ela deveria ser o eixo em torno do qual todas as ações educativas deveriam se fazer.

Lembremos que espiritualidade é uma dimensão física e metafísica que está no corpo energético material humano.

Outro aspecto importante é que um projeto de Educação Integral vinculado a Valores Humanos, produzindo princípios essenciais para de fato se alcançar essa tão almejada formação humana integral que, ao meu olhar, com base numa educação baseada na teoria *reichiana*, seria a formação de uma personalidade integral, colocando como foco principal a formação do Caráter. Neste texto não cabe tratar de forma aprofundada da formação do Caráter, mas apenas apontar que essa formação tem por base as virtudes humanas e, muito especialmente, a capacidade de o professor/educador saber fazer a gestão dos sentimentos e das emoções humanas, controlando como mediador os processos educacionais e relacionais, as satisfações/prazeres x insatisfações/desprazeres na dinâmica das atividades didático-pedagógicas.

Uma escola de educação integral, precisa ser uma escola que saiba lidar com as dimensões instintuais do ser humano, integradas com as demais dimensões que constituem o ser humano em formação, valorizando e proporcionando a dimensão do prazer de forma predominante nos processos de formação humana e nas atividades escolares. É preciso resgatar e ressignificar a dimensão do prazer nos processos educacionais escolares para que os atos de estudar e conhecer sejam vividos com pleno sentido e significado perenes.

Mais um ponto importante é que a escola integral seja verdadeiramente democrática. No livro de Singer, República de Crianças - experiências escolares de resistência (1997), a autora expõe que:

“As escolas democráticas inserem-se nesse movimento de resistência ao poder em vários níveis.

1. Configuram uma luta transversal, dado que desde a primeira experiência

- surtem nos mais diversos países, de forma difusa e descentralizada.
2. Opõem-se a uma instância muito próxima do poder que é a escola.
 3. Exigem e colocam em prática uma transformação imediata, já realizando a socialização de crianças sem o dispositivo da moralização.
 4. Questionam a primazia do saber que advoga a técnica e a disciplina como os elementos básicos da educação.”

A autora diz ainda

Os teóricos das escolas democráticas, ao afastarem-se sobre modo do modelo pedagógico moralizante que produzem um discurso e uma prática escolares baseados na supremacia da disciplina sujeitadora para a formação de indivíduos supostamente autônomos que livremente optariam pela obediência, expressam uma crítica que mostra o quanto de heteronomia e servidão carrega essa proposta moralizante. A prática das escolas democráticas, apresenta-se como busca indefinida da liberdade no campo da educação porque recusa o estatuto de verdade da pedagogia que, em nome da supremacia do conhecimento desenvolve técnicas de aprendizado que visam o treinamento de corpos dóceis/eficientes, corações frios e mentes vazias.” SINGER (1997, p. XX).

A partir de Singer (1997) entendo que na prática educacional escolar e pedagógica existe a interação de três elementos: o educando, ao qual chamamos aluno; o educador, ao qual chamamos professor; e a educação ao qual chamamos conhecimento/conteúdos. Através dessa tríade, pretende-se formar um aluno com atitudes, comportamentos, habilidades, capacidades, sensibilidades, conhecimentos para seu desenvolvimento e crescimento integral, etc.

Com base nesses referenciais das Escolas Democráticas, escola que se baseia na chamada Pedagogia Libertária ou Gestão Democrática, em princípios democráticos, e em especial na democracia participativa, e que dentro dessas regras dá direitos de participação iguais para estudantes, professores e funcionários, vale a crítica de que a lógica que impera hegemonicamente em nossa cultura escolar é a de um modelo unilateral, congelado e fixado – o modelo hegemônico da heteronomia/heteroregulação na organização, formato e

prática escolar. Assim sendo, a primazia é sempre do conhecimento ao qual nomeamos de conteúdo escolar, que de modo exclusivo e dominante está organizado na forma de disciplinas como campos de produção de conhecimento acadêmico.

Isso sem mencionar o currículo/conteúdo oculto que são passados invisivelmente, especialmente pelo jeito do professor se relacionar com os alunos através de seu discurso, tom de voz, jeito de olhar e gesticular; enfim, sua linguagem corporal amedrontadora, passional e autoritária, ao contrário de uma expressão democrática gentil, solidária, fraternal e amorosa, que seria a de um educador maduro e saudável, como indicado por Zeca Sampaio (2007) em sua reflexão sobre a Educação com base em Wilhelm Reich.

A partir de Singer (1997), afirmo que a supremacia que deve existir no contexto do trabalho escolar é a da Vida Verdadeiramente Viva em cada Ser Vivo Humano, individual e coletivamente falando. É por esse indivíduo e por cada Ser Humano que a Educação Integral e também a cultura escolar existem com a função suprema de poder servir à vida com uma formação humana de excelência, baseada nos Valores humanos já consagrados e registrados em grande parte das culturas. Mas o que existe, predominantemente, é uma inversão dessa lógica. Urge quebrar esse círculo vicioso. Não podemos continuar a inverter essa lógica como tem acontecido sistemática e hegemonicamente em nossa cultura escolar. O conhecimento é que deve servir à vida dos seres humanos e não o oposto. O conhecimento é o objeto que serve ao desenvolvimento dos Sujeitos Humanos.

Nesse sentido, as metodologias de ensino precisam ser diversas, plurais e criativas, de responsabilidade de um coletivo de educadores

e não de professores isolados, sozinhos e fechados em suas salas de aula. No fundo, as metodologias nos dizem que são infinitas as formas de aprender e ensinar, porque os humanos também são infinitos em sua capacidade de criar variadas formas de aprender. Aqui ganha relevância o conceito de Educação Integral.

A educadora Maria Oly Pey, apresentadora da coleção *Pedagogia Libertária*, nos diz e alerta para algumas questões.

(...)poucas alusões feitas à pedagogia libertária a vincula a um *laissez-faire* pouco atraente à maioria dos educadores. Assim como as demais, a pedagogia libertária tem uma história cujos valores norteiam seus enunciados, que se constituem em uma política de verdade que fala sobre educação. A história da pedagogia libertária se mistura com a história de outras alternativas pedagógicas não-autoritárias. Entre essas é possível mencionar a tradição liberadora, inspirada em Wilhelm Reich, interessado no fenômeno da repressão sexual. O seu ideário radical antiautoritário vai influenciar práticas alternativas famosas existentes até hoje (BELTRÃO, 2000).

Reich nos faz uma pergunta e uma afirmação.

Será excessivamente ousado declarar que a vida sabe criar melhor do que ninguém as suas necessárias formas de existência? ““; “... ou acreditamos que a natureza é basicamente decente e auto regulatória, ou não. E neste último caso, só há outro caminho, o da educação pela compulsão (ALBERTINI, 1994)

Desta forma, Reich nos faz pensar sobre duas tipologias de educadores, agentes sociais e profissionais que vão permitir e possibilitar o alcance de uma educação integral e democrática: O educador *Laissez-Faire* e o educador Compulsivo.

O educador *Laissez-Faire*, usando a terminologia da Teoria *Reichiana*, podemos dizer que possui uma couraça frouxa, flácida, inconsciente. *Laissez-faire*, é uma expressão francesa que indica um professor permissivo, que não coloca limites, e que deixa-tudo-acontecer, pode ser apelidado de enrola-aula ou rola-bola, no caso dos

professores de Educação Física. O que me interessa não é a acusação e julgamento de quem pode estar nessa tipologia. O que me interessa é pesquisar e descobrir como alguém chega nesse lugar? Que processo se dá para que isso aconteça? Por que isso ainda acontece com professores que na juventude fizeram sua escolha profissional com certa consciência e passaram por formação superior?

A meu ver, esses professores costumam ocupar um lugar de Bode-Expiatório: uma situação que mantém o *status quo* do educador compulsivo que se tornou normal – uma normopatia/normose predominante no modo de ser professor em nossa cultura predominantemente heterônoma e heteroreguladora. Na verdade, esses professores praticam uma falsa autonomia. Mas mesmo assim, segundo Wilhelm Reich, há nessa perspectiva alguma margem para a existência de algum espaço para a autorregulação por parte do educando – o que é menos maléfico.

Porém, me parece que a situação como um todo é negativa porque não é feita de modo intencional e com consciência de se estar educando com base na autorregulação, autonomia e liberdade. Não deixa de ser uma repressão às avessas: libertinagem e licenciosidade em que tudo pode e é permitido. Isso costuma ser confundido com a prática da autorregularão, o que na verdade não é. Nesse modo de atuar a *relação Natureza e Cultura* é inconsciente e mal integrada, portanto, ambígua, dicotômica e incoerente. Não há necessidade de limites e frustrações colocados com critério e consciência. As satisfações dos alunos costumam ser sempre totais e geralmente egoístas e individualistas, com base no *só faço o que gosto e o que quero*. Esse professor costuma dissimular algum comando apenas para parecer aos outros que ele tem o controle da

situação. Essa pedagogia *laissez-faire* é uma espécie de Sim compulsivo e crônico, portanto, patológico.

Já o Educador Compulsivo possui uma couraça rígida, dura, inconsciente. Revela e expressa um modo exacerbado de heteronomia uma vez que tudo é definido pela heteroregulação, pelo que vem de fora. A autoridade do professor é legalizada para vigiar, punir, investigar, policiar, reprimir, ameaçar, amedrontar, punir, coagir, e é falsa porque não revela capacidade de autoria e criatividade, mas de alienação e de mimetismo, sem uma capacidade de teorização da própria prática docente. É uma liderança mecânica, imposta pela legalidade e não pela legitimidade dos processos relacionais. Como alguém chega aqui? Que processo se deu para se atuar assim?

Há um excesso de frustrações desnecessárias que destroem a vida pulsional/ natural do ser humano, destruindo sua espontaneidade e curiosidade natural para aprender. Na *relação cultura versus natureza* predomina o dever, a obrigação, a compulsoriedade do conteúdo “goela abaixo”, onde tudo é dever; dever é o todo, sempre em nome das boas intenções do educador. É a primazia total da cultura escolar através dos conteúdos, modos de avaliação e metodologias. A meu ver é um não crônico. É uma Pedagogia anti-vida. Um pequeno trecho de uma crônica de Fernando Sabino (1986), intitulada *Menino*, nos dá a dimensão dessa perspectiva compulsiva no ato de educar.

Menino vem pra dentro, olha o sereno! Vai lavar essa mão. Já escovou os dentes? Toma a benção a seu pai. Já pra cama! Onde aprendeu isso menino? – coisa mais feia. Toma modos. Hoje você fica sem sobremesa. Onde é que você estava? Agora chega, menino, tenha santa paciência. De quem você gosta mais, do papai ou da mamãe? Isso, assim que eu gosto: menino educado, obediente. Está vendo? É só a gente falar. Desce daí menino! Me prega cada susto...Para com isso! Joga isso fora. Uma boa surra dava

jeito nisso. Que é que você andou arranjando? Quem te ensinou esses modos? Passe para dentro. Isso não é gente para ficar andando com você.

Afirmo e assumo que na minha história como professor de educação física experimentei durante muito tempo o lugar desse educador compulsivo, mas sem a consciência de que assim atuava. Na medida em que fui fazendo minha formação em Teoria *Reichiana* e Análise Bioenergética, comecei a me transformar na direção do que Reich nomeia de educador desencouraçado e/ou saudável, um educador que recupera sua capacidade inata de autorregulação, e, portanto, recupera sua flexibilidade e sua sensibilidade emocional diante dos processos relacionais em seu trabalho. Mas, evidentemente, vez ou outra, passando por esse lugar do *laissez-faire* até eu compreender como poderia trabalhar com a autorregulação de forma consciente e sistemática, construindo e realizando uma teorização da prática numa perspectiva didática e pedagógica da educação autorregulatória.

Ao longo dos últimos 23 anos atuando como professor de Educação Física no Centro Pedagógico da UFMG, minha prática pedagógica tem como referencial a Teoria da Psicologia Corporal e Política de Wilhelm Reich, chamada de Teoria *Reichiana*. A base desse trabalho é o conceito de Autorregulação, inadvertidamente às vezes confundido com a prática *laissez-faire*. Ao ter esse conceito da autorregulação como referencial básico e essencial para minha prática, faço com que o conhecimento e conteúdos escolares estejam a serviço das curiosidades e interesses humanos dos alunos em seu processo de formação, a partir de alguns princípios pedagógicos que estão presentes em meu trabalho como educador.

Em outro texto, descrevi autorregulação como a capacidade biológica e natural que revela nosso potencial para o desenvolvimento da

autonomia. Para Constance Kamii (1990), a essência da autonomia é fazer com que as crianças se tornem aptas a tomar decisões por si mesmas. Segundo a estudiosa, a autonomia não é o mesmo que a liberdade completa e também não é liberdade plena e absoluta. A autonomia significa levar em consideração os fatos relevantes para decidir agir da melhor forma para todos. Para tanto é preciso ser capaz de se ter um contato com as sensações e percepções autorreguladoras em seu organismo. Para Wilhelm Reich, autorregulação é sinônimo de vida.

Segundo André Barreto (2000), vida é para Reich ação e autorregulação em busca do prazer, o que se explica, segundo o autor, à medida que o organismo é regido por leis e fluxos naturais que, se devidamente respeitados, permitem ao indivíduo a realização de suas potencialidades inatas. Se não houver esse respeito, se essas leis e fluxos forem interrompidos, produz uma desorganização, uma disfunção. Isso pode ser visto na vida dos indivíduos, quando há impossibilidade de expressão emocional em decorrência de uma repressão sexual que o conduz à neurose e à irracionalidade.

Assim, para Reich, segundo André Barreto (2000), somente a partir dessas descobertas referentes às leis naturais de funcionamento da vida no indivíduo é que podemos compreender a ideia de uma organização social baseada nos fluxos da natureza humana, pois o respeito a esses fluxos é condição necessária a uma cultura que almeje reconhecer os indivíduos que a compõem. Todo o trabalho de Reich foi no sentido de integrar os processos biológico-naturais e sociais tentando superar a dicotomia natureza e cultura, e propor uma relação dinâmica entre indivíduo e sociedade.

Segundo Sampaio (2007), a capacidade intencional de escolha e de ação é característica essencial e exclusivamente humana e está enraizada nas funções biológicas naturais. A liberdade, na ótica *reichiana*, é o resultado evolutivo da autorregulação, função que está presente em todas as formas de vida, fundamental ao processo do organismo vivo e que o distingue dos sistemas não vivos. É a aptidão que o ser vivo possui para administrar suas necessidades sem interferência externa – um princípio básico da própria existência da vida. Não se pode pensar em vida sem autorregulação. A sua falta é o primeiro passo para a doença e a decomposição (REICH, 1979). Portanto, autorregulação significa que um organismo saudável é um sistema regulado em si mesmo, no estado de coordenação harmônica entre processos pulsantes em todas as células e órgãos até os movimentos respiratórios e os movimentos pulsantes no reflexo do orgasmo. Esse é um conceito *reichiano*.

Para Reich, biologicamente falando, o orgasmo é uma função autorreguladora do organismo vivo. Ao estudar a função do orgasmo, Wilhelm Reich descobriu a fórmula da vida que se expressa em Tensão-Carga-Descarga-Relaxamento. É uma fórmula que se manifesta no organismo vivo e que mostra a capacidade do organismo de se autorregular. Para Reich, a função do orgasmo é a função vida em sua força potencial para a plena realização. Sem essa capacidade o organismo padece.

Contribuindo um pouco mais com a apreensão do conceito de autorregulação, cito o trabalho de Bellini (1995), que apresenta os princípios de uma educação autorregulatória para a atuação do educador. Segundo ela, embasada nos estudos de Reich, a vida é autorregulação. O que é a vida? Esta pergunta é básica na obra

de Reich. Suas fontes são o amor, o trabalho e o conhecimento e, embora não a governe, a busca de todo homem e criança deve ser a autorregulação, seu princípio e sua direção. Autorregulação, ou sabedoria do corpo, fato biológico por excelência (...) é um axioma, um princípio central do pensamento de Reich. (...) onde se buscará sentir as necessidades da vida de cada criança (...) uma forma de autogoverno que dá as crianças o direito de dirigir suas capacidades e necessidades (...) uma educação como direito de liberdade e de expressão (...) o que fará com que a criança aceite com mais facilidade as frustrações inevitáveis do processo de vida, mais do que aquela criança que foi obrigada a reprimir seus sentimentos naturais. Uma educação onde a autoridade do professor é substituída pelo contato com as necessidades da criança. Uma educação onde a colocação de limites à satisfação pulsional da criança deve ser de modo lento, agradável e progressivo (BELLINI, 1995).

Trabalhar com base na autorregulação é uma forma de me conduzir e me manter como educador saudável. Assim, preciso partir do princípio de que nunca estou pronto em minha tarefa de educar; preciso investir continuamente em meu crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional, buscando estar flexível, humilde, consciente e sensível ao meu ser pessoal e ao ambiente ao meu redor para novas aprendizagens como pessoa e educador. Preciso usar uma metodologia dialética e do Par Funcional (psique-soma) conforme nos indica a teoria da psicologia corporal de Wilhelm Reich. Sempre processar o trabalho pedagógico na direção do desenvolvimento da autonomia, a partir da heteronomia; o que na prática significa manejar a relação dialética entre heterorregulação e autorregulação.

Assim, minha função precípua é fazer a mediação pedagógica e não ter uma posição de impor a minha visão e concepção de vida e de conhecimento sobre os alunos. Exercer minha liderança de forma circunstancial diante de cada contexto e situação que a exigir e não um exercício estabelecido a priori de forma mecânica e vitalícia. Ter no diálogo a categoria fraternal, por excelência, como indica a Pedagogia da Unidade, do Movimento espiritual dos Focolares. Trabalhar através do diálogo que garante a democracia e a ética, para atuar na formação da personalidade e do caráter saudável dos educandos em processo de maturação. Colocar aos alunos os limites ao seu comportamento só quando verdadeiramente necessários: para isso ter como critério o atendimento das pulsões/necessidades/interesses primários, conforme demonstra a teoria *Reichiana*, evitando ações “educativas” compulsivas tão comuns aos educadores compulsórios.

E ainda, aprender a manejar as satisfações e frustrações pulsionais humanas com base nessa teoria de Reich conforme nos orienta Matthiessen (1995), que diz com clareza como fazer esse procedimento. Ter a relação entre Natureza e Cultura muito bem integradas, sem hierarquização, uma servindo a outra em harmonia; se tiver que se ter uma primazia, que seja sempre a da natureza, das necessidades primárias básicas da vida sobre a cultura.

Nesse processo, os limites colocados pelo educador ao dizer um Sim, um Não e/ou um Talvez, estarão no fluxo dos processos relacionais como possibilidades. Desta forma, agir de acordo com cada circunstância viva que se apresente na realidade, preservar sempre a pulsação vital em seu fluxo energético, no Sentir-Pensar-Agir integrado e bioenergeticamente coerente, promover um

processo educacional efetivamente perene e significativo, em termos de aquisição de virtudes e valores humanos, para a formação de um caráter e uma personalidade fortes e saudáveis. Dessa forma, a Vida Viva será sempre suprema e em nome dela e com ela, os conhecimentos estão ao nosso dispor para a construção de vida bela, digna e amorosa, como indica Morin, em seu livro Amor, Poesia e Sabedoria.

Considerações Finais

Abordou-se a possibilidade de uma educação integral, democrática e libertadora, a partir da compreensão de que há uma supremacia da vida em cada ser humano. Expôs-se a ideia de que vale mais uma pequena aprendizagem adquirida através de uma educação integral com base na liberdade-autonomia-auto-regulação do educando, do que muitas “aprendizagens”, impostas de fora-para-dentro, mesmo que proposta pela boa intencionalidade da educação e do educador, mas, que se apresenta de forma compulsória-compulsiva-autoritária, muitas vezes, enganada como currículo formal, mas, toda baseada no modelo ainda hegemônico da heteronomia-heteroregulação como *modus operandi* da dominação e da destruição da capacidade natural de aprender que se expressa pela curiosidade e criatividade espontâneas do ser humano, quando bem ancorado numa educação que respeita sua dimensão de natureza.

Pretendeu-se apresentar dois tipos básicos de educador com suas concepções de educação que direcionam a formação humana integral dos alunos no sentido da heteronomia – o educador compulsivo e o permissivo. A partir destes, falamos de um terceiro educador que trabalha com base na autorregulação, que é o princípio que de fato pode permitir um projeto de Educação integral e

democrática, permitindo a vida vivaz se materializar. Desta forma, foram apresentadas as ideias para serem apreciadas por outros educadores que conosco as queiram compartilhar em suas práticas educacionais no cotidiano escolar.

Referências

ALBERTINI, Paulo. **Reich**: história das ideias e formulações para a educação. Editora Ágora, 1994.

BARRETO, André V. de Barros. **A revolução das paixões**: os fundamentos da psicologia política de Wilhelm Reich. Editora Fapesp, 2000.

BELLINI, Luzia Marta. O educador do amanhã. **Princípios de uma educação auto-regulatória**. Educar, Curitiba, n.10, p.23-32. 1995. Editora da UFPR.

BELTRÃO, Ierecê Rego. **Corpos dóceis, mentes vazias, corações frios**. Didática: o discurso científico do disciplinamento. São Paulo: Editora Imaginário, 2000.

JEBER, Leonardo José. **Educação pela autonomia através da auto-regulação**: uma perspectiva reichiana. Revista Escritos sobre Educação. Ibitité, v.5, n.1, p.26-32, jan.-jun. 2006.

KAMII, Constance. Apêndice: a autonomia como finalidade da educação: implicações da teoria e Piaget. In: **A criança e o número**. Campinas, SP: Papirus, 1990.

LOWEN, Alexander. **A espiritualidade do corpo**. São Paulo, Cultrix, 1990.

MADUREIRA, G. Fábio. **Racionalidade da sabedoria popular, Energia material humana e Sexualidade**. Belo Horizonte, Mazza, 2007.

MARTINELLI, Marilu. **Conversando sobre educação em valores humanos**. São Paulo, Peirópolis, 1999.

MATTHIESSEN, Sara Quenzer. A educação em Wilhelm Reich. **Da psicanálise à pedagogia econômico sexual**. Unesp Editora, 1995.

MORIN, Edgar. **Amor, poesia e sabedoria**. São Paulo, Bertrand Brasil, 2002.

REICH, Wilhelm. (1926). Os pais como educadores: A compulsão a educar e suas causas. In W. Reich Conselho Central dos Jardins de Infância Socialistas de Berlim; Schmidt, V. **Elementos para uma pedagogia anti-autoritária** (J. C. Dias, A. Sousa, A. Ribeiro, & M. C. Torres, trads.), (pp. 53-68). Porto, Portugal: Escorpião, 1975.

REICH, Wilhelm. **Crianças do futuro**: sobre a prevenção da patologia sexual. (Cópia mimeografada).

SABINO, Fernando. **As melhores crônicas de Fernando Sabino**. Rio de Janeiro: Record, 1986.

SAMPAIO, Zeca. **Educação e liberdade em Wilhelm Reich**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

SAMPAIO, Zeca. **A couraça como currículo-oculto**: um estudo da relação entre a rotina escolar e o funcionamento encouraçado. Tese de Doutorado. USP: Faculdade de Educação; 2010.

SINGER, Helena. REPUBLICA DE CRIANÇAS. **Sobre experiências escolares de resistência**. São Paulo. HUCITEC, 1997.

UNIDADE, Pedagogia da. **Movimento dos Focolares**.

<http://livrozilla.com/doc/29664/pedagogia-da-unicidade>

<http://educacaointegral.org.br/conceito/>

<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/167/196>

<http://blog-literaturando.blogspot.com.br/2011/04/menino.html>

PRÁ

TI

CAS

**CORPORAIS NO CONTEXTO DE AMPLIAÇÃO DE
JORNADA: ENTRE A VISÃO INSTRUMENTAL E A
FORMAÇÃO INTEGRAL**

Anna Rachel Mendes Gontijo Mazoni¹

¹ Professora da FaE-UEMG e da PUC-Minas.

Introdução

“Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.”

Paulo Freire (2000:33)

Especialmente a partir da última década, têm sido adotadas, em diferentes partes do Brasil, políticas educacionais para ampliação do tempo diário de permanência dos alunos nas escolas. O número de escolas que oferecem educação em tempo integral aumentou vertiginosamente nos últimos anos, impulsionados por programas nas esferas federal, estadual e municipal. Estas políticas têm estimulado a criação de novas oportunidades educativas para os estudantes das redes públicas.

A ideia de formação integral que fundamenta as propostas prevê o desenvolvimento de aspectos menos valorizados no ensino regular tradicional, como as linguagens estética e corporal. Como professora de Educação Física interessa-me especialmente essa potencial possibilidade de valorização. Penso que, em um contexto

em que os estudantes permanecem o dia todo na escola, faz-se necessário, mais do que antes, problematizar o corpo.

Nossa compreensão de corpo está impregnada pela visão dicotômica corpo/mente, matéria/espírito, sensível/racional, cuja consolidação tem como um dos principais agentes o processo de escolarização. Seria a educação em tempo integral uma possibilidade para avançar na superação dessa dicotomia? Minha inserção neste espaço de formação e atuação, bem como discussões e pesquisas realizados no NEPPE² possibilitaram-me uma aproximação com dados da realidade das escolas e também com impressões, pontos de vista relatos de experiências e dos sujeitos envolvidos. Surgiu, dessa forma, o anseio de problematizar as práticas corporais no contexto dos programas de jornada ampliada, o que será feito ao longo deste texto.

A escola de tempo integral no Brasil e a relação entre tempo e qualidade

“O tempo somente é porque algo acontece, e onde algo acontece o tempo está”.

Milton Santos (2006)

Os sistemas escolares brasileiros foram organizados, historicamente, em turnos. Para Moll (2014:372), este *encurtamento* do tempo escolar refletiu o processo mais amplo de exclusão/inclusão presente em nossa sociedade e “impôs uma grande limitação aos processos de aprendizado, por requererem tempo de reflexão, diálogos, escutas e elaborações, sobretudo para estudantes oriundos de famílias com baixa ou nenhuma escolaridade.”

² NEPPE - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais da FaE/UEMG

A despeito da predominância da organização em turnos, a discussão sobre a ampliação do tempo escolar aparece em diferentes momentos da nossa história, como parte do ideal de formação integral. Ao longo do século XX, foram implementadas algumas experiências de educação integral, como as idealizadas por Anísio Teixeira e implementadas nas décadas de 1950-60, em Salvador e Brasília; os CIEPs, no estado Rio de Janeiro, nos anos 1980 e os CIACs, pelo governo federal, nos anos 1990.³

Especialmente a partir dos anos 1990, uma nova conjuntura ensejou o ressurgimento da discussão sobre a educação em tempo integral. O alargamento da função social da escola impôs novos e complexos desafios aos sistemas escolares.

Hoje, em meio a essa realidade, se esboça um processo reativo, ainda carente de elaboração política coletiva, conduzido pelos profissionais das escolas, de incorporação de um conjunto de responsabilidades educacionais, não tipicamente escolares, mas, sem o qual, o trabalho especificamente voltado para a instrução escolar torna-se inviável (CAVALIERE, 2002b, p. 248-249).

Nesse contexto, os programas de educação em tempo integral têm-se constituído em uma alternativa para viabilizar o atendimento às crescentes demandas sociais e contribuir no enfrentamento das desigualdades educacionais. Para Arroyo (2012), a proliferação destes programas se articula, também, com o crescimento da consciência social do direito à educação entre os setores populares, observado nas últimas décadas. Estes programas, segundo o autor

“mostram a consciência política de que ao Estado e aos governos cabe o dever de garantir mais tempo de formação, de articular os tempos

³ Devido ao formato deste texto, optei por citar de forma sintética os aspectos históricos relacionados às experiências Educação Integral no Brasil.

espaços de escolarização com outros tempos-espaços do seu viver, de socialização” (ARROYO, 2012, p.34).

É importante destacar, ainda, o respaldo da legislação brasileira à implementação do ensino em tempo integral. O texto da LDB (lei nº 9.394/96) prevê a instalação progressiva de uma educação integral nas escolas de ensino fundamental, determinando que “a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” (art. 34) e que “o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (art.34, §2).

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 25/06/2014, em sua meta n. 6, prevê “oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica”, ‘ampliando a jornada para no mínimo sete horas diárias” até o ano de 2020. As estratégias delineadas no PNE envolvem desde a melhoria da infraestrutura das escolas para atender às demandas do tempo integral à formação de profissionais para este segmento. (Brasil, 2014)

Cavaliere (2007, p.1016) aponta três aspectos que justificam a ampliação do tempo diário de permanência na escola: (a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição destes às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos.

Não é possível assegurar que há uma associação direta entre mais tempo e melhor qualidade dos processos educacionais. Cavaliere (2007, p. 1019) afirma, entretanto, que no conjunto das pesquisas é possível constatar que uma maior duração do tempo letivo apresenta alta incidência de relações positivas com o rendimento dos alunos. Ou seja, aumentar o tempo não garante automaticamente a melhora da qualidade do ensino, mas carrega esta possibilidade potencial. A maior quantidade de tempo não determina, mas pode propiciar práticas escolares qualitativamente diferentes.

“Mais da mesma escola?”

“(...)o processo educativo escolar recoloca a cada instante a reprodução do velho e a possibilidade da construção do novo, e nenhum dos lados pode antecipar uma vitória completa e definitiva”
(DAYRELL, 1996)

Ao propor a questão “Mais da mesma escola?”, Arroyo (2012, p. 33) convida-nos a refletir sobre a organização pedagógica e curricular dos programas de educação em tempo integral. O aumento do tempo de permanência dos estudantes na escola desafia os profissionais da educação a questionar a forma escolar ligada à organização por turnos e a considerar práticas e linguagens diferentes das tradicionais.

Cavaliere (2007, p. 1019) afirma que

“reduzir as potencialidades da ampliação do tempo de escola à busca de mais eficiência nos resultados escolares ou à adaptação às rotinas da vida urbana contemporânea limita os possíveis sentidos ou significados educacionais inovadores dessa ampliação.”

Na experiência dos CIEPs, por exemplo, a falta de atividades interessantes e diversificadas gerou uma representação negativa sobre o projeto, ocasionando esvaziamento, especialmente nos

anos finais do fundamental. A mesma autora (2002) alerta para duas formas limitadas de se pensar a escola de tempo integral:

- a ampliação do tempo com reforço na aprendizagem, numa perspectiva compensatória;
- a dimensão assistencialista (alimento, cuidado, segurança...).

Sem negar a legitimidade destas duas dimensões, porém reconhecendo seus limites, Cavaliere aponta a necessidade de pensar a Educação Integral como

“uma perspectiva capaz de ressignificar os tempos e os espaços escolares”, sugerindo que a organização do tempo, do espaço e dos recursos na escola de tempo integral deve garantir, num turno de 8 a 9 horas diárias, um equilíbrio entre diferentes tipos de atividades, deslocamentos e tempos livres que propiciem um clima de bem-estar e colaboração e que favoreça o bom aproveitamento escolar (CAVALIERE, 2002a, p.101)

Em pesquisa realizada pelo MEC em 2009, em que foi feito um mapeamento das experiências de educação integral no país, constatou-se que as propostas centradas no reforço escolar apresentam menos êxito do que as que consideram as diferentes dimensões dos estudantes. Isso foi observado não apenas em relação ao rendimento, mas também em aspectos como socialização, cooperação, construção de vínculos produtivos e inclusão de estudantes descredenciados pelo sistema. (BRASIL, 2009, p. 170).

Ao analisar as diretrizes do programa Mais Educação do governo federal, Moll (2014) afirma que

“A ampliação do tempo foi compreendida sempre como ampliação e consolidação do direito educativo, nunca como valor per se, no qual as velhas e enfadonhas práticas escolares tivessem que ser repetidas. Mais tempo educativo na escola (ou sob sua supervisão) para a ampliação dos horizontes formativos, das experiências educativas, de abordagens culturais, estéticas, esportivas, comunicacionais, científicas, corporais, a serem recuperados em um processo de *ressignificação* das práticas escolares.” (MOLL, 2014, p. 373. Grifo meu)

Percebe-se nas falas de diferentes autores que estudam educação em tempo integral, uma associação entre qualidade e a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que rompem com a forma e os conteúdos tradicionais. O verbo *ressignificar* é recorrente quando se fala de educação em tempo integral. Como afirma Cavaliere (2007, p. 1021), “a ampliação do tempo de escola somente se justifica na perspectiva de propiciar mudanças no caráter da experiência escolar, ou melhor, na perspectiva de aprofundar e dar maior consequência a determinados traços da vida escolar.”

Dayrell (1996) observou que muros “demarcam claramente a passagem entre duas realidades: o mundo da rua e o mundo da escola, como que a tentar separar algo que insiste em se aproximar” (p.138). Ao transpor o portão da escola, as crianças e jovens passam a desempenhar papéis específicos próprios do mundo da escola, diferentes do que desempenham no mundo da rua. Segundo o autor, “a escola tenta se fechar em seu próprio mundo, com suas regras, ritmos e tempos” (p.147).

No contexto atual, o alargamento do tempo escolar põe em xeque esta demarcação. Ao permanecer por volta de nove horas por dia sob a responsabilidade institucional da escola, ser estudante e ser criança/jovem deixam (ou deveriam deixar) de ser vivências separadas, conflitantes. A escola é onde estes meninos e meninas passam parte significativa do tempo de sua vida. O tempo-espço de ser criança/jovem é o mesmo tempo-espço de ser aluno: tempo de escola é igual tempo de vida. O projeto educativo de cidadão do amanhã se confronta inevitavelmente com o sujeito do presente. A escola não se sustenta mais preparando os estudantes para um futuro invisível, é demandado a esta instituição atuar na construção

do presente. Necessidades e interesses do presente. Identidades que demandam afirmação, reconhecimento, legitimidade.

Algumas das funções que entram em jogo no aprendizado: atenção, percepção, curiosidade, pensamento, imaginação, demandam novos estímulos e desafios quando se dobra o tempo de permanência na escola. Os corpos, em grande medida ignorados, domesticados, silenciados nas salas de aula das escolas regulares, ganham outra dimensão. Se as estratégias de controle e docilização⁴ tem demonstrado não resistir por quatro horas e meia, o que dizer de nove horas diárias?

A ampliação do tempo escolar traz, ao mesmo tempo, a necessidade e a oportunidade privilegiada de adoção de práticas pedagógicas inovadoras e estimula a apropriação de outras linguagens além das tradicionais oral e escrita. Ressignificar as práticas escolares pode ser entendido, portanto, no sentido de comprometer os conteúdos e processos educativos com vivências que ampliem as possibilidades de experimentação, articulando aos tempos de infância/ adolescência as formações corporal, estética e ética, num movimento dinâmico e dialético.

No que diz respeito ao desenvolvimento de práticas corporais, um terreno fértil se apresenta, uma vez que a maior flexibilidade curricular e metodológica permite extrapolar, tanto na carga horária como nas possibilidades formativas, as tradicionais aulas de Educação Física.

⁴ Termo usado por Michel Foucault para designar estratégias sutis de ação sobre os corpos no sentido de adequá-los a propósitos institucionais, em uma perspectiva de adestramento.

O corpo não traslada, mas muito sabe, adivinha se não entende.
Guimarães Rosa (2001, p.45)

O conceito de práticas corporais compreende o ser humano em movimento, a sua gestualidade, os seus modos de se expressar corporalmente, atribuindo valores, sentidos e significados ao conteúdo e à intervenção. Deve ser tratado pelas ciências humanas, sociais e biológicas, pela arte, filosofia e saberes populares. As práticas corporais ampliam o conceito de atividade física, extrapolando uma ideia de mero *fazer corporal* e buscando atribuir significado a esta prática, em diálogo com outras áreas do conhecimento. (CARVALHO, 2006:34).

O termo educação integral, historicamente, remete à busca de uma utopia, à busca de emancipação humana. Quando se fala em emancipação pensa-se na transformação do sujeito para uma ação social consciente, um agir consciente e crítico contínuo. Objetiva-se alcançar uma educação renovadora e até mesmo revolucionária. (CARVALHO *et al.*, 2015). De acordo com Gallo (2013), o ser humano é composto por múltiplas facetas e sua formação não pode ser reduzida a uma ou a algumas delas. Uma educação integral é aquela que forma o ser humano em sua integridade. Educação integral deve educar para a singularidade, o prazer, a criatividade, a reflexão, a inovação, a capacidade de decisão. Enfim para os novos tempos, sempre privilegiando a vida.

GALLO propõe uma educação integral que rompa com o modelo até então hegemônico de transmissão de informação, uma educação intelectual voltada para o processo e não para o produto,

que privilegie a curiosidade, a busca e a construção de saberes, a formação de indivíduos atentos à necessidade contemporânea. Educação comprometida com a transformação de valores, com a construção da liberdade, da autonomia, de solidariedade, com a formação de seres humanos plenos, saudáveis, conscientes e ativos (GALLO *apud* CARVALHO *et al.*, 2013, p. 10).

Segundo Cavaliere (2002b, p. 250), educação integral seria uma experiência que desenvolveria vários aspectos relativos aos alunos como os ligados ao bem-estar físico, além dos aspectos ligados à cultura, à vivência de valores e à habilidade de viver em comunidade.

Diante do que foi exposto, é possível propor a hipótese de que, com a adoção do tempo integral, a escola estaria de diferentes formas, abrindo-se para um maior envolvimento do corpo no processo educativo e possibilitando, em termos ideais, a valorização das práticas corporais como exercício da criticidade, da criatividade e manifestação da cultura. Todavia, considerando-se as experiências reais com educação integral em diferentes partes do Brasil, somos levados a interrogar: como as práticas corporais têm sido abordadas no cotidiano das escolas de tempo integral?

Esta questão se articula com outra mais ampla, que é a relação entre os conceitos de *formação integral* e *educação em tempo integral*. Pergunta-se: A iniciativa de ampliar o tempo de permanência na escola atende realmente à intenção de uma formação integral dos estudantes ou está mais voltada ao preenchimento do tempo com atividades diversas, no intuito de mantê-los ocupados e seguros?

Segundo pesquisa realizada pelo MEC (BRASIL, 2009) sobre programas de educação em tempo integral

(...) em quase todas as análises das famílias, gestores, professores e educadores sobre a ampliação da jornada percebe-se a tendência de valorização das experiências pelo fato de retirarem a criança da rua. Esta situação pode dar um caráter assistencialista à proposta, que só a sua dinâmica, no cotidiano, poderá negar, ou confirmar (BRASIL, 2009:165).

Maurício (2006), em pesquisa sobre as representações a respeito da escola de tempo integral no estado do Rio de Janeiro, constatou que os professores reconhecem no aluno necessidade, carência, falta. O aluno vai para a escola de horário integral porque a mãe trabalha, porque ela não tem alternativa. Assim, a escola é reduzida à última hipótese, à falta de opção. Num segundo patamar, o aluno vai para a escola de horário integral para não ficar na rua, exposto a todos os males que podem transformá-lo num marginal. Essa concepção implica o reconhecimento da escola como um depósito, onde a criança fica guardada enquanto a mãe vai trabalhar, para suprir a carência de necessidades objetivas e primárias.

Associada à representação assistencialista da educação em tempo integral, temos a compreensão da atividade física e do esporte como antídotos contra a ociosidade, a marginalidade e até mesmo o envolvimento com as drogas. O discurso midiático, que ecoa e é reproduzido pelo senso comum, exalta o jogo, a atividade física e o esporte como práticas que educam, ensinam valores, cidadania e respeito às regras, em uma associação quase automática. Ignora, no entanto, a problematização dos conceitos de educação, cidadania e dos valores envolvidos, bem como o contexto e a forma com que estas práticas são desenvolvidas.

Durante minha vivência no acompanhamento pedagógico e avaliação de um programa governamental (Programa Segundo Tempo/Mais Educação) e na orientação de bolsistas do Programa

Escola Integrada, foi possível constatar que a compreensão das práticas corporais nestes programas está, em geral, voltada para uma dimensão compensatória, recreativa ou de mera ocupação do tempo, ou ainda para a iniciação/especialização esportiva. Revela-se, pois, uma visão limitada do potencial formativo destas práticas.

Vago (2009), em contraposição, desafia a escola a investir seu tempo para que as práticas corporais superem a dimensão instrumental e façam parte da formação cultural dos estudantes. Segundo o autor

(...) essas práticas corporais revelam os humanos tanto quanto qualquer outra obra sua: nós lhes atribuímos significados diversos, e também criamos diversas maneiras de praticá-las. Justamente por isso elas guardam e expressam todos os sentimentos humanos, sendo marcadas e atravessadas por valores éticos e estéticos que expressam modos de se apropriar dos tempos e dos espaços do viver, modos de sentir, enfim. Como criações do pensamento e da ação humanas, são um patrimônio cultural imaterial da humanidade, constitutivas também de sua história (VAGO, 2009, p.25).

As manifestações da cultura corporal expressam diferentes linguagens e formas de comunicação por meio do corpo em movimento. As formas expressivas presentes no circo, na dança, na ginástica, nas lutas, nos esportes, nas brincadeiras, conferem a cada um desses temas uma linguagem própria, uma forma de se comunicar e interagir com o mundo (MAZONI e SILVEIRA, 2006, p. 31). Reconhecer, experimentar e recriar essas formas de comunicação são possibilidades que se expandem na medida em que se amplia o tempo de permanência do aluno na escola.

Experiências de bolsistas da FaE-UEMG com o desenvolvimento de práticas corporais no Programa Escola Integrada apontam a busca de estratégias de tratamento dos temas/conteúdos em uma dimensão mais ampla, promovendo, por intermédio de projetos

temáticos, o diálogo da linguagem corporal com outras linguagens e saberes. Nesta mesma direção, Guará (2006) identificou, nas produções sobre educação integral, uma preocupação com a aprendizagem baseada em vivências e experiências e numa ação pedagógica organizada por projetos ou temas geradores. Segundo a autora

Nesta perspectiva, se dá ênfase ao desenvolvimento integral a partir de uma área ou tema do conhecimento como eixo de organização para o desenvolvimento de outras competências. Neste caso, o trabalho, a arte, o esporte, o lazer, a sexualidade, o meio ambiente, a saúde, entre outros, não são temas transversais, mas, ao contrário, constituem um projeto que aglutina conhecimentos e estabelece conexão com outras necessidades dos sujeitos (GUARÁ, 2006)

Acreditamos que esta forma de organização e tratamento dos conhecimentos relativos às práticas corporais contribui para a superação de uma perspectiva instrumental, de mera exercitação física ou de preenchimento do tempo, aproximando-se, dessa forma, do ideal de formação integral. A abordagem descontextualizada de jogos, esportes, danças etc limita suas possibilidades expressivas e de apropriação da cultura. Como nos alerta Vago (2006)

(...) as práticas corporais criadas pelos seres humanos não podem ser reduzidas a um ato motor abstrato, descontextualizado e desculturalizado. As práticas corporais (dentre elas as que nos interessam diretamente: jogos, brinquedos, danças, esportes, ginástica) só existem porque são criações humanas, porque envolvem seres humanos em relação, partilhando experiências, expressando sentimentos, materializando intencionalidades — por tudo isso é que estão envolvidas em circunstâncias culturais. Não é de nenhum modo admissível reduzir tamanho envolvimento humano a um ‘comportamento motor’.

Há toda uma experiência cultural sendo aí vivida, que merece ser centralmente considerada. É fundamental compreender, portanto, as práticas corporais para além de saberes restritos às quadras/pátios sob responsabilidade de educadores específicos

para “educar o corpo”. Porque não pensá-las em articulação com outras áreas de conhecimento e diferentes educadores, rompendo com a cultura escolar de fragmentação dos saberes em disciplinas? Brincar, ler, desenhar, dançar, fotografar, encenar, pesquisar, jogar, apreciar, saltar, escrever, discutir, correr, registrar, criar, produzir... Acredito que esta é uma utopia possível quando se fala em educação em tempo integral.

Considerações finais

“O debate da escola de tempo e formação integral não é outro senão o debate da escola republicana, de qualidade e para todos”
Moll (2014, p. 374)

Ao longo deste artigo defendemos que o corpo, no processo educativo, deve ser entendido numa perspectiva ampla e não-instrumental: como identidade, como linguagem, como expressão de cultura.

A ampliação da jornada escolar oferece, com efeito, possibilidades de desenvolver vivências e saberes que transcendem a lógica transmissiva da escola tradicional. Relatos de experiências têm revelado ricas e diferentes formas de apropriação dessas possibilidades, mas por outro lado revelam, também, práticas ainda ancoradas na perspectiva instrumental e de ocupação do tempo. Isso nos leva a questionar o perfil e a formação dos educadores que atuam nos programas de educação integral. É essencial que as ações de recrutamento e formação sejam alvo de constante avaliação e aprimoramento, levando em conta a especificidade deste campo de atuação.

Outro aspecto que tem impactado o desenvolvimento das práticas corporais nos contextos jornada ampliada refere-se ao espaço físico. Repensar a relação entre arquitetura escolar e práticas

pedagógicas, tanto na dimensão das políticas públicas quanto nos arranjos e organização espacial das unidades escolares, é condição indispensável para possibilitar a criação de uma nova cultura escolar que articule socialização, aprendizagem e práticas corporais.

Por último, cabe destacar a importância de que as práticas corporais estejam inseridas numa proposta pedagógica de educação mais abrangente, que reflita uma clara opção político-filosófica da instituição e do grupo de educadores. Atividades e oficinas desenvolvidas de forma avulsa ou fragmentada podem se mostrar eficientes na ocupação do tempo, mas não contribuem efetivamente para reconstruir os caminhos de uma escola que tem em seu horizonte os ideais da formação integral.

Referências

ARROYO, Miguel. **O direito a tempos-espaços de um justo viver**. In: Moll, Jaqueline (org.) Caminhos da Educação Integral no Brasil. Porto Alegre: Penso, 2012, p.33-45.

_____. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2007.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas da educação brasileira: mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil**. Estudo qualitativo Brasília, DF: MEC, 2009.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação- PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

CARVALHO, Stela; FREITAS, Elias; MAGALHÃES, Jussara; MAZONI, Anna; PEREIRA, Maria José. Escola Integrada: uma avaliação. Em: CASTRO, Carmen Lúcia et.al. (org.) Políticas **Públicas de Educação: a inclusão e a diversidade**. Barbacena: EdUEMG, p.173-194, 2015.

CARVALHO, Stela; FREITAS, Elias; MAGALHÃES, Jussara; MAZONI, Anna; PEREIRA, Maria José; VIEIRA, Ofélia. **Escola Integrada: avaliação pelos bolsistas da FaE/UEMG**. Relatório de Pesquisa. Belo Horizonte: FaE/UEMG, 2013.

CARVALHO, Yara Maria. **Promoção da saúde, práticas corporais e atenção básica.** Revista Brasileira de Saúde da Família, Brasília, v. VII, p. 33- 45, 2006.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Revista Educação e Sociedade.** Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007.

_____. **Quantidade e racionalidade do tempo de escola:** debates no Brasil e no mundo. Teias, Rio de Janeiro, n. 6, p. 116-126, jul./dez. 2002a.

_____. **Educação Integral:** uma nova identidade para a escola brasileira. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 23, n.81, p.247-270, dez. 2002b.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: _____ (Org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte: UFMG, p.136-161. 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora. UNESP, 2000.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar, agir:** corporeidade e educação. Campinas: Papirus, 1997.

GUARÁ, Isa Maria F.R. **Articulação de projetos e espaços de aprendizagem.** Fundação Telefônica: Promenino, 2006. Disponível em: [http:// www.promenino.org.br/servicos/biblioteca/articulacao-de-projetos-e-espacos-de-aprendizagem-1#_titulo4](http://www.promenino.org.br/servicos/biblioteca/articulacao-de-projetos-e-espacos-de-aprendizagem-1#_titulo4)

_____. **Educação e desenvolvimento integral:** articulando saberes na escola e além da escola. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009.

LEITE, Lúcia Helena et. al. **A educação integral como direito: concepções e desafios.** In: GUIMARÃES, Marília; MAIA, Carla; PASSADES, Denise B. (org.). Educação Integral: contribuições da Extensão da UFMG. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015, p. 33-52.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. **O que se diz sobre a escola pública de horário integral.** Cadernos Cenpec. São Paulo: Cenpec, vol. 1. n. 2, pág. 57-67, 2006.

MAZONI, Anna e SILVEIRA, Guilherme. **Orientações para a organização do Referencial Curricular:** Educação Física. Caderno15. Cachoeiro de Itapemirim-ES: SEE, 2006.

MOLL, Jaqueline. **O PNE e a educação integral:** Desafios da escola de tempo completo e formação integral. Revista Retratos da Escola v. 8, n. 15 (2014), p.369-381, jul.2014.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço:** Técnica e Tempo, Razão e Emoção. São Paulo: Edusp, 2006.

VAGO, Tarcísio M. **Pensar a Educação Física na escola:** para uma formação cultural da infância e da juventude. Cadernos de Formação RBCE, n.1, p. 25-42, set. 2009.

_____. Educação Física na Escola: circular, reinventar, estimular, transmitir, produzir, praticar... cultura. In: Naire Jane Capistrano. (Org.). **O Ensino de Arte e Educação Física na Infância** - Coleção Cotidiano Escolar. Natal: UFRN/PAIDEIA/MEC, 2006, v. 2, p. 7-29.

EN

TRE

JOGOS, ESCRITAS E LEITURAS: O PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA NARRADO POR BOLSISTAS DA UNIVERSIDADE

*Welessandra Aparecida Benfica*⁵

*Janete Amorim Ribeiro*⁶

*Alison Azevedo*⁷

*Raquel de Oliveira*⁸

5 Professora da UEMG-Unidade Ibirité. Atua com a disciplina de Conteúdos e Metodologias de Língua Portuguesa I e II. Doutoranda em Educação pela FAE-UFMG e pesquisadora convidada do Programa Escola de Gestores da UFOP.

6 Aluna do Curso de Pedagogia-Unidade Ibirité. Bolsista do Programa Institucional de Extensão em Educação Integral da UEMG.

7 Aluno do Curso de Pedagogia-Unidade Ibirité. Bolsista do PAEX.

8 Egressa do Curso de Pedagogia- Unidade Ibirité.

Introdução

Aumentar a carga horária escolar pode parecer, em princípio, um drama para os alunos e um peso para os professores. Mas em Belo Horizonte (MG), o Programa Escola Integrada – PEI tem mostrado que estar mais tempo na escola é uma boa estratégia para alunos, educadores e comunidade. Criado em 2006, o programa amplia a carga horária de quatro horas e meia para nove horas diárias, promove a interação entre escola e sociedade e amplia as possibilidades de aprendizado, além de promover uma parceria efetiva com as universidades e faculdades do município. Foi neste cenário de parceria entre a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte e a Pró-Reitoria de Extensão da Universidade do Estado de Minas Gerais, que os bolsistas da Unidade Ibirité ingressaram no PEI em 2016.

O edital de seleção para as bolsas do Programa buscava alunos que intentavam a realização de estudos, pesquisas e atividades práticas de extensão universitária em regime de tempo parcial. A bolsa estava vinculada a uma carga horária de 20 horas/semanais com dedicação especificada no contrato. O edital previa como critério de seleção a análise do histórico escolar e análise do currículo vitae.

Constituiu-se, assim, em uma oportunidade de colocar em prática algumas das discussões teóricas da academia. Os encontros com a professora orientadora da universidade propiciaram refletir sobre as ações pedagógicas e aprender com trabalhos já executados. Ao longo destes encontros, alicerçava-se a certeza de que na educação a troca de experiências é um dos pilares fundamentais para o aprimoramento do trabalho docente.

Dessa forma, este texto pretende relatar as experiências dos bolsistas envolvidos no Programa para além do que a proposta da construção das oficinas⁹ possibilitou no contato com as crianças e adolescentes.

Objetivos definidos para as três oficinas

Antes de iniciar o texto sobre as oficinas, é prudente anunciar anteriormente o que são as oficinas, como elas se integram ao projeto, quem participa. Da forma como foi colocado o leitor pode não entender a dinâmica do projeto.

A oficina de Fotografias revelou-se promissora para provocar o conhecimento e a interação entre as crianças no decorrer do trabalho de um dos bolsistas. Usando a fotografia, foram tecendo histórias. Os alunos foram registrando o dia a dia na escola com as câmeras. Depois conversavam sobre suas percepções e opiniões sobre aquele espaço que era deles e modificavam o que era possível. A intenção com essa oficina foi protagonizar sujeitos silenciados por diversas situações e fazer com todos se sentissem pertencentes ao espaço da Escola Integrada.

⁹ As temáticas das oficinas emergem dentro da lógica de organização proposta pelas escolas a partir dos macrocampos de atuação dos bolsistas. Cada uma delas foi discutida com a escola e as demandas anotadas pelos bolsistas. O tempo de duração varia de 1 a 2 horas e acompanha o calendário do PEI de cada escola.

A oficina “Correspondências”, por sua vez, teve como objetivo principal trocar cartas com os alunos da escola. Nasceu após a constatação de que muitos alunos ainda no processo de alfabetização, não estavam desenvolvendo a leitura e a escrita como condições básicas e fundantes do letramento escolar. As cartas, nesse sentido, seriam o meio pertinente para chegar mais perto dos projetos de vida desses alunos e, posteriormente, à descoberta do valor do conhecimento e da escola para a vida. Foi proposto aos alunos que trocassem correspondências com a professora orientadora dos bolsistas da Unidade de Ibirité. O projeto atingiu o objetivo almejado fazendo-nos crer que a partir do momento que os alunos têm leitores específicos para seus textos, novos pontos podem ser ligados na busca pelo letramento escolar nas suas vidas.

A oficina “Jogos e brincadeiras em Língua Portuguesa” teve como objetivo desenvolver a compreensão da linguagem oral e escrita, utilizando-se das situações reais vivenciadas pelas crianças. Desta forma, foi prioridade levar em conta as experiências e conhecimentos já construídos de forma a contemplar as necessidades maiores do grupo, a fim de favorecer uma aproximação mais efetiva com o processo de construção da leitura, da escrita e da oralidade.

Os relatos a seguir foram realizados pelos bolsistas e por este motivo foi mantido o tom de informalidade no discurso, uma vez que a modificação das estratégias de enunciação dos mesmos poderia comprometer a beleza das aprendizagens evidenciadas em suas narrativas.

As fotografias como possibilidade de dar voz aos silêncios

A escola em que trabalhei como bolsista fica localizada na periferia da região do Barreiro. Na época que ingressei no Programa,

contava com um número expressivo de alunos, aproximadamente 900, entre manhã, tarde e noite. O PEI atendia aproximadamente 300 alunos, de 06 a 14 anos, entre manhã e tarde. Como era meu primeiro trabalho efetivamente com/em educação, fui para escola munido de pretensões teóricas e com ideias já definidas, acreditando que eu iria salvar o mundo com uma educação transformadora que só eu tinha a ensinar. Fui também cheio de medos e receios. Medo dos alunos que eu ia encontrar, medo de ser hostilizado pelos colegas de trabalho, medo de ser assaltado (sim, assaltado! Ainda temos muitos (pré) conceitos para serem superados, enfim.

Fui entrando pela escola, que por sinal é muito grande fisicamente, procurando a sala do Programa. No caminho algumas coisas foram me chamando a atenção. Um lindo jardim cercado por grades, a grande quantidade de fechaduras nas portas, como se tudo precisasse ficar trancado o tempo todo. Pequenas crianças, todas com blusas laranja, brincando com um jogo de tabuleiro e com belos e profundos sorrisos que ficaram para sempre gravados na minha memória. Ao encontrar a sala do Programa, conheci a também recém-chegada coordenadora, que ainda estava conhecendo os alunos e a rotina da escola. Tivemos um papo onde ela me apresentou as delícias e precariedades do espaço e do PEI.

Nesta conversa, definimos que meu horário de trabalho seria de 12h às 16h. Este horário compreendia o desenvolvimento de oficinas para alunos de 10 a 14 anos. Prossegui por alguns dias na escola, observando os alunos, a rotina, as relações e os colegas de trabalho. Percebi relações tensas: alunos e educadores agressivos. Notei carências físicas e emocionais. Observei olhares ternos e afetuosos. Havia educadores empenhados em fazer o melhor

com o que tinham, mas também educadores alheios ao processo. Aos poucos fui percebendo que a observação foi me afetando, desfazendo todo um ideal e gerando uma sensibilidade educacional incrível, que só poderia ser gerada ali no chão da escola – algo que a academia jamais iria me ensinar por mais fantásticos que fossem os textos e os professores.

Após a observação, junto com minha professora orientadora, decidi elaborar um questionário para compreender o que os alunos gostariam de ter como oficina para que pudéssemos elaborar um plano de trabalho atrativo, dentro das possibilidades da escola, claro! Lancei o questionário e fui percebendo que os estudantes precisavam (e precisam) ter voz, sempre. Dar voz a eles foi acalentador, pois entre um questionário e outro fui conhecendo histórias e trajetórias que foram essenciais para entender os corpos inquietos, os olhos chorosos e os sorrisos largos que encontrei. Como resultado quase unânime, os alunos queriam ter uma oficina de natação. Porém, a escola não contava com piscina e eu não tinha formação para trabalhar com eles um esporte desta complexidade. Até tentamos uma parceria com uma instituição próxima, mas por questões burocráticas não foi possível realizar nosso intento.

Dei então este retorno aos alunos e pedi que escolhessem algo dentro das possibilidades da escola. Foi aí que descobri que a escola tinha máquinas fotográficas semiprofissionais que não eram usadas. Tivemos a ideia, então, de elaborar uma oficina de fotografia. Planejados os encontros, fui me recordando das aulas de Mediação Didática da Universidade que frequento que foram importantes para que eu pudesse me organizar didaticamente. Fui me dando conta de que a Universidade está presente a todo o

tempo no fazer diário do educador, e que havia um equívoco quando ouvia de alguns professores mais experientes a fala: *“Quando você sair da Universidade, esqueça o que aprendeu, é tudo diferente aqui.”* Pode haver um fundo de verdade nesta expressão, mas para mim, na caminhada no espaço escolar, a Universidade foi imprescindível para eu refinar meu olhar e compreender o universo educacional.

Entre uma tessitura e outra, conheci B, um garoto de 12 anos, aluno estigmatizado com todos os estereótipos possíveis. B foi assim descrito por uma professora: *“Ele é terrível, você vai chorar quando conhecer ele. Fala palavrão o tempo todo, se você chamar a atenção, vai te agredir. Não encoste nele, não dê “moral” para ele, senão seus dias aqui serão um inferno.”* Eu, obviamente, morri de medo, mais uma vez!

Em nosso primeiro encontro, B parecia querer provar o tempo todo que ele mandava ali. Chutava colegas, levantava da cadeira, era alheio à conversa e às fotografias dos colegas. Mas uma coisa em mim chamava a atenção de B: minha aliança de compromisso no dedo. Perguntou por várias vezes com quem eu me relacionava, e eu sempre o ignorava com receio da reação dele quando eu dissesse que tinha um relacionamento homo afetivo. No entanto, eu precisava fazer com que, de alguma forma, B se sentisse parte do grupo. Foi então que fiz uma proposta: *“B, eu lhe conto sobre a minha aliança e sobre um pouco da minha vida e você me conta um pouco da sua vida, pode ser?”*. Imediatamente, B ficou atento para me ouvir. Todo grupo ficou curioso para saber minha história. Foi então que aprendi que, na escola, para receber você precisa dar. Foi nesse momento que aprendi na prática a tão falada troca de saberes estudada na Universidade. Contei-lhes então minha história amorosa, sobre minha vida e minha trajetória. Ao final, ouvi de B o seguinte: *“Nó, fessor! Hoje você tem minha moral.”*

Como num passe de mágica, B passou a ser, pelo menos na minha oficina, o aluno mais participativo e compartilhou conosco uma história com profundas marcas, apesar de tão jovem. Com “B” aprendi a respeitar as trajetórias vividas por cada indivíduo e a usar isto como uma pedra preciosa para o processo de educação formal. Após esse período, fui convidado para um cargo de gestão na própria escola, mas isto é conversa para outra hora. Usarei as sábias palavras de Paulo Freire para sintetizar toda a riqueza de saberes aprendidos no programa de Educação em Tempo Integral

Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos vinte e cinco anos. A gente vai amadurecendo todo dia, *ou não*. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser.” (FREIRE, Paulo. 2015, p.24). Grifo meu.

O relato a seguir reflete a escrita por meio de cartas e amplia a intenção de tornar a Universidade um lugar que realmente corresponda a realidade da escola pública brasileira.

As correspondências como ponto de partida da escrita

Porque escolhemos as cartas? Num primeiro momento essa escolha deu-se pelo fato de as cartas representarem um suporte textual adequado ao nosso propósito, por evocarem questões que são trazidas pelas formas de sentir, pensar e agir de um sujeito em relação à escrita. Percebemos também que as cartas assumem funções específicas na comunicação entre os homens, e pode ser caracterizada como o instrumento mais antigo do mundo para exercer a comunicação. As cartas podem ser de três tipos: comerciais, íntimas e oficiais.

Não há uma definição exata da data de surgimento das cartas; alguns estudiosos apontam que as mesmas podem ser definidas

como a mãe de todos os gêneros textuais, ao lado dos mitos e dos contos populares. Para Ionta (2011)

Cumpra reafirmar que as correspondências são documentos profícuos para problematizar a subjetividade, não porque elas oferecem o “eu” autêntico das personagens, mas por permitirem apreender os indivíduos em sua construção móvel, fluida e nômade; os valores aos quais se recorre para avaliar suas ações e pensamentos; as relações que as pessoas estabelecem consigo mesmas e com seu destinatário amigo (IONTA, 2011, p.99).

Assim, aparecem registros da relação das cartas e a Literatura; a construção da teoria de emancipação do sujeito e da sociedade com a História, e as solicitações de mudanças e compromisso com transformações sociais e políticas. Enfim, inúmeras correspondências que se tornaram importantes durante a história de sujeitos públicos e anônimos que organizaram os tempos, as relações, e o movimento constante empreendido pelos homens para compreender o mundo e a si mesmos.

Para Silva (2010, p.150), “*as cartas são gêneros textuais que tem a intenção de estabelecer uma comunicação, por escrito, com um destinatário ausente*”. Com uma estrutura bem definida, as cartas são classificadas por Kaufman e Rodrigues(1995) como textos epistolares, que por ser muito variado, vai do telegrama ao e-mail, passando pelo cartão postal, pelo bilhete, até a carta pessoal ou oficial, e assim como todos os gêneros textuais, possui uma trama discursiva específica¹: “o cabeçalho” que estabelece o local, a data, o nome do destinatário e a forma de tratamento dirigida ao interlocutor; o “corpo”, parte do texto em que se desenvolve o assunto a ser tratado, e a “despedida”, que inclui a saudação e a assinatura do remetente. Ainda há especificações mais normativas e

¹ Se constituem pelos diversos modos de estruturar os textos (trama narrativa, argumentativa, descritiva, conversacional) para veicular as funções da linguagem.

técnicas que afirmam ser a carta um texto que pode ser dividido em quatro partes: cabeçalho; introdução; parte principal, e conclusão. Clareza, simplicidade, concisão, correção gramatical, uniformidade das expressões de tratamento, simetria gráfica, ajuste do nível de linguagem ao destinatário, são algumas características que podem ser evocadas das escritas que compõem uma carta.

Em uma pesquisa sobre o aprendizado da pontuação em diferentes gêneros textuais intitulada *Um estudo exploratório com crianças e adultos pouco escolarizados*, por meio das *cartas de reclamação*², Silva (2008), identificou sete componentes textuais que constituiriam esse gênero.

1) indicação do objeto alvo de reclamação; 2) justificativa para convencimento de que o objeto pode ser (merece ser) alvo de reclamação; 3) indicação de providências a serem tomadas; 4) justificativa para convencimento que a sugestão é adequada; 5) indicação das causas do objeto alvo de reclamação; 6) contra-argumentação relativa ao objeto alvo de reclamação; 7) contra-argumentação relativa às sugestões. (SILVA, 2008, p.150).

Tudo isso permite dizer que as cartas de reclamação, reivindicação, ou de denúncia, podem nos dizer muito sobre as formas de pensar, sentir e agir dos sujeitos.

A metodologia da oficina foi se desenvolvendo à medida que recebíamos as cartas. Assim, de uma atividade inicial de desenhos passamos a textos mais complexos. Após receber vários desenhos feitos por eles, foi proposto aos alunos que trocassem correspondências com a professora orientadora na Universidade, por meio da atuação da bolsista em uma oficina de Produção de Textos em Língua Portuguesa.

² As *cartas de reclamação* são gêneros nos quais se reclama de algo e solicita-se alguma providência em relação à reclamação. Trata-se, portanto, de textos construídos com sequências tipológicas predominantemente argumentativas.

Estas cartas foram trocadas em datas específicas (dentre os meses de setembro de 2015 a fevereiro de 2016) e sempre respondidas privilegiando a escrita à mão, com a confecção dos envelopes e inserção de adesivos que serviam como elementos que propiciavam às crianças a alegria de se verem representadas em suas escritas; a cor do papel de carta também foi selecionada individualmente.

Dado o espaço de elaboração deste artigo não é possível estender a metodologia da troca de cartas e a evolução das crianças ao longo do processo, mas concordamos com Calkins (1989, p. 18), quando afirma que *“inspirar a escrita é ajudar os estudantes a descobrir que suas vidas valem a pena serem passadas para o papel, e se o ajudarmos a selecionar seus tópicos, seu gênero e sua audiência, podemos dar audiência para a escrita”* – as cartas revelaram esta possibilidade. Descobrimos que a partir do momento que os alunos têm leitores para seus textos novos pontos podem ser ligados na busca pelo letramento escolar em suas vidas. A troca de cartas fortaleceu o contato da bolsista com as crianças, pois puderam expressar suas emoções e desejos, e entenderam como o texto epistolar se organiza tecnicamente.

O próximo relato versa sobre a oficina de jogos e brincadeiras para a aprendizagem da Língua Portuguesa conforme o currículo escolar.

A aprendizagem da leitura e da escrita por meio de jogos e brincadeiras

Minha primeira atuação como bolsista ocorreu no final do mês de março e início de maio de 2016. A escola onde realizei o trabalho tem 5 turmas, com 22 a 30 crianças cada uma, e idade entre 8 e 12 anos. Irei destacar alguns desafios do meu trabalho como bolsista.

Quando cheguei à escola para ser entrevistada pela coordenadora fui surpreendida com o pedido para definir qual oficina iria propor, uma vez que iria ocupar a vaga de uma bolsista que trabalhava com 5 turmas diversas. Fui buscar a resposta com minha orientadora na universidade, pois eu não tinha experiência de como ser bolsista e assumir sozinha uma turma, quanto mais cinco turmas diferentes. Fiquei desesperada. Porém, devido à urgência e escassez de recursos humanos para a Escola Integrada diante do cronograma semanal e das oficinas já existentes, a própria coordenadora sugeriu, de acordo com a necessidade da escola, a oficina “Jogos e brincadeiras em Língua Portuguesa”, o que aceitei prontamente.

Apesar da orientação e da surpresa com o novo trabalho, fui levada a pesquisar e pude ver que uma das marcas da identidade do professor é a formação continuada, construída a cada atividade pensada, ou a cada “*carta na manga*” que aprendi a ter para me encaixar “no espírito” de cada turma. Minhas leituras possibilitaram recordar as propostas pedagógicas tratadas em salas de aula de graduação, com o objetivo de aprender fazendo. Lembrei-me de Piaget quando afirma

“(…) todo educador deve conhecer não apenas as matérias a ensinar, mas igualmente os mecanismos subjacentes às operações da inteligência e, por isso mesmo, as diferentes noções a ensinar. Esses mecanismos correspondem aos conhecimentos científicos sobre os quais a pedagogia tem de se apoiar se quiser alcançar o estatuto de ciência.” (PIAGET, 1998, p. 15)

Ao observar os grupos de alunos e alunas trabalhando fiquei surpresa! Calkins (1989, p.25) explica a visão que eu tinha sobre eles e elas: “*Não podiam desenvolver seus próprios ritmos e estratégias, porque estes eram controlados por meus próprios ritmos e estratégias*”. Duas atividades realizadas me mostraram isso claramente.

No momento de reconto da história Cabelo de Lelê³, livro de Literatura Infantil selecionado previamente e que tinha relação com o estudo da África proposto pela escola, uma aluna, que chamo de B, reorganizou o arranjo da mesa que eu havia feito no grupo dela, de forma que todos pudessem recontar a estória para ela, que era a escritora. Num outro grupo, o que mais me surpreendeu foi que N propôs a quantidade de linhas, parágrafos e estrofes para o reconto. Percebi também que tinham a mesma preocupação com o desenhar e o colorir. Em ambas as turmas foi possível identificar o significado da autonomia desses alunos: “*o ato de ser governado por si mesmo*” (KAMII, 2000).

A produção textual feita por cada turma foi lida de um lugar de destaque – a “cadeira do autor” (CALKINS, 1989), trazida pela autora para evidenciar a plateia, *pois só escrevemos quando temos a certeza de que alguém ouvirá este texto*. Assim, a *classe de escrita*, como ela denomina a turma em projetos de escrita, *deve transformar-se em uma comunidade de ouvintes e todos, nela, devem ser tanto professores quanto estudantes. A classe reúne-se aos pés do autor*, afirma CALKINS (1989, pág.40), que começa explicando porque ele ou ela veio pedir o auxílio dos colegas. Em seguida, lê seu texto e pede que os colegas façam perguntas e deem algumas respostas. Enfeitei a cadeira com tecidos coloridos, já que o tema da leitura era cultura afro-brasileira. Foi o máximo!

Incluí na atividade a brincadeira do espelho, que tem uma caixinha de presente e dentro dela, um espelho. Ficou sob a “cadeira do autor” até que todos lessem os textos. Ficaram curiosíssimos. Quando todos terminaram de ler e voltaram para seus lugares,

3 BELÉM, Valéria. O Cabelo de Lelê. Col. Ibepe Jr - São Paulo; 2ª Ed.; 2012.

chamei um a um para conhecer a fotografia de uma pessoa muito especial e importante nos dias atuais – bonita, educada, inteligente, generosa, e que tem muito respeito pelo próximo. A curiosidade só aumentava. Vários nomes foram cogitados, como o de duas outras monitoras. Mas quando abriram a caixa e se depararam com eles (as) próprios (as), foram surpreendente as várias reações, inclusive de alguns (as) que se acharam feio/feia.

Em outra turma, um dos grupos não aprovou três colegas que se prontificaram para ler uma história para todos, uma vez que foram criticados quanto ao tom da voz e dificuldade na leitura. Dois desses colegas choraram e desistiram da leitura.

Na descrição desses episódios e desafios, me ponho a pensar na pontualidade da afirmativa de Perrenoud (1999, p.79) *“a escola seleciona e fabrica fracasso, com frequência de maneira a esconder seu próprio fracasso.”* E me pergunto: Será que estamos conseguindo chegar perto dos desejos de nossos alunos? Com a estrutura de atendimento que temos direcionado às suas necessidades, como fica a heterogeneidade de vozes que constantemente nos chegam dentro das escolas? Pois como diz Gadotti (1985, p.79), *“entenderemos de educação ao entendermos o homem concreto, suas necessidades básicas e suas privações”*.

Considerações finais

Os relatos que compuseram este texto evidenciam que toda experiência, desde a propositura da oficina passando por pesquisas, orientações, leituras e relatórios, possibilitaram aos bolsistas o desenvolvimento de novos conhecimentos sobre a atuação junto ao Programa Escola Integrada.

Como afirma Arroyo (2011) esta aprendizagem possibilitou “redefinir os imaginários dos alunos, exigiu redefinir imaginários da docência e da pedagogia” e por isso, ajudou a tecer histórias e experiências, por meio de seus relatos, que ampliam a formação de professores para a Educação Básica pela universidade, tendo em vista o tripé que caracteriza sua estrutura de funcionamento – Ensino, Pesquisa e Extensão.

Referências

ARROYO, M. G. **Imagens Quebradas: Trajetórias e tempos de alunos e mestres.** 6ª ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2011.

CALKINS, L. M. **A arte de ensinar a escrever.** O desenvolvimento do discurso escrito. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 43ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GADOTTI, M. **Educação e poder: Introdução à Pedagogia do Conflito.** 6ª Edição. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985.

_____. **Pensamento Pedagógico Brasileiro.** 7ª Edição. ed. São Paulo: Ática, 2001.

IONTA, Marilda. **As cores da amizade: cartas de Anita Malfatti, Oneyda Alvarenga, Henriqueta Lisboa e Mário de Andrade.** São Paulo: Annablume; Fapesp, 2007.

KAMII, C. **A criança e o número: Implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos.** 27. ed. São Paulo: Papirus, 2000.

KAUFMAN, Ana Maria, RODRIGUEZ, Maria Elena. **Escola, leitura e produção de textos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas Competências para Ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PIAGET, J. **Sobre a Pedagogia - Textos inéditos.** Orgs. Silvia Panat e Anastasia Tryphon. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. Orgs. Silvia Panat e Anastasia Tryphon.

SILVA, Alexsandro da. A aprendizagem da pontuação por alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma análise a partir da produção de diferentes gêneros textuais. In.: **Cadernos de Educação. A aquisição e o ensino da língua escrita**. Faculdade de educação-UFPel. Ano 19, n.35 (jan. –abr. 2010). Ed. UFPel-Pelotas, RS.

A EDU CA ÇÃO

**INTEGRAL E O PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA:
UM CENÁRIO DA EXTENSÃO NA FAE/UEMG
E SUAS POSSIBILIDADES FORMATIVAS**

Ana Maria Alves Saraiva

Anna Rachel Mendes Gontijo Mazoni

Joselene Silva Purificação

Introdução

Esse capítulo apresenta uma experiência de trabalho vivenciada no âmbito da articulação entre o Programa de Extensão da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e o Programa Escola Integrada – PEI, sob a responsabilidade da Gerência de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania – GEDC, da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. O texto foi construído tendo como base o desenvolvimento e a organização do tempo integral nas Escolas Municipais de Belo Horizonte, em projetos e oficinas temáticas a partir do conteúdo específico “Jogos e Brincadeiras”.

Tem-se como pressupostos orientadores a educação como prática social e um modelo de ensino-aprendizagem pautado na perspectiva de uma construção coletiva entre os alunos das escolas municipais participantes do PEI, as professoras orientadoras das Instituições de Ensino Superior (IES) e o/a aluno/a bolsista da graduação. Buscou-se apreender as tensões e as possibilidades da articulação entre a universidade, a extensão e a escola pública como espaço fundamental de vivência, experimentação e formação ampliada para os graduandos.

De acordo com o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, dentre as metas propostas, encontra-se a ampliação da oferta da educação em tempo integral em 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas de Educação Básica no Brasil. Como estratégias propõe-se

- Estender progressivamente o alcance do programa nacional de ampliação da jornada escolar, mediante oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e interdisciplinares, de forma que o tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens na escola ou sob sua responsabilidade passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo, buscando atender a pelo menos metade dos alunos matriculados nas escolas contempladas pelo programa;
- Institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como de produção de material didático e de formação de recursos humanos para a educação em tempo integral;
- Fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos e equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros e cinema;
- Estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de estudantes matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social, vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino.

Dessa forma, essa necessidade de expansão e ampliação do período de permanência diária do aluno na escola com o objetivo de oferecer maiores oportunidades educacionais, apresenta-se como um desafio para a escola pública a partir da segunda metade da década de 2000, quando um contingente significativo de estados e municípios passa a desenvolver programas de ampliação da jornada escolar. Segundo dados do Censo Escolar, entre 2010 e 2014 houve um crescimento de 139% nas matrículas em tempo integral no Ensino Fundamental, chegando a um quantitativo de 3,1 milhões de estudantes.

A prefeitura de Belo Horizonte, implementou, em 2007, o Programa Escola Integrada (PEI), cujo objetivo é a formação integral dos alunos de 6 a 14 anos do Ensino Fundamental. A jornada educativa foi ampliada para 09 (nove) horas diárias e oferta atividades diversificadas às crianças e adolescentes no chamado contraturno escolar.

O Programa Escola Integrada na Prefeitura de Belo Horizonte

O programa surgiu no âmbito da Escola Plural, diretriz político-pedagógico da Rede Municipal de ensino de Belo Horizonte, que conduz o processo de ensino e aprendizagem a partir das fases de desenvolvimento do ser humano: infância, pré-adolescência, adolescência, juventude e vida adulta. A Escola Integrada é considerada como uma necessidade de ampliação da jornada e das experiências educativas dos alunos.

Para desenvolver suas atividades, além de ocuparem espaços dentro da própria escola, utilizam diversos lugares da comunidade e espaços físicos e culturais da cidade, como praças, museus, parques, bibliotecas, clubes, igrejas, cinemas e teatros. A utilização desses lugares tem como perspectiva a transformação de diferentes

espaços da cidade em centros educativos, explorando e desenvolvendo os potenciais da comunidade.

As atividades são desenvolvidas por monitores, oficinairos e estudantes de graduação que atuam como professores bolsistas e são contratados a partir de uma parceria estabelecida entre a Prefeitura e a Universidade, por meio de seus programas de extensão. Os bolsistas recebem uma bolsa de \$420,00 reais mensais, pagas pelo Caixa Escolar da Escola Municipal, e cumprem uma jornada de 20h semanais, sendo 16h na escola e 04h em orientação na Faculdade. A parceria entre o Programa Institucional de Extensão em Educação Integral da UEMG e a prefeitura de Belo Horizonte, possibilitou o ingresso da professora bolsista da FaE, cujo trabalho deu origem a esse capítulo.

A Escola Municipal em questão

Localizada em um território de alta vulnerabilidade social na Regional Nordeste da cidade de Belo Horizonte, a escola em que as oficinas foram realizadas atende 317 alunos na etapa do Ensino Fundamental (263 nos anos iniciais e 54 nos anos finais), em dois turnos. O grupo de alunos participantes foi composto de crianças e adolescentes que se encontravam na faixa etária de 6 a 13 anos, sendo que 38 eram do sexo feminino e 30 do sexo masculino. O trabalho na escola⁴ iniciou-se no segundo semestre de 2014, sob a orientação semanal de professoras da Faculdade de Educação responsáveis pelo projeto. Desde então, temos nos deparado com muitos desafios e aprendido a construir novos conhecimentos e habilidades junto com os estudantes de graduação.

4 O nome da escola foi preservado atendendo exigência do comitê de ética em pesquisa.

O trabalho por projetos temáticos

Cada projeto tem a duração aproximada de dois a três meses, sendo os encontros com os alunos planejados de forma a desenvolver, de forma integrada, conhecimentos e vivências sobre os temas abordados. Esses projetos são desenvolvidos em forma de oficinas por proporcionarem aos alunos a oportunidade de construção de material físico necessário a sua realização.

Como princípios norteadores, destacamos a inclusão e a coautoria das crianças na organização e produção de cultura e conhecimento. Os projetos desenvolvidos tiveram como temas: Brincadeiras Tradicionais, Brincadeiras com Corda e Elástico, Reciclagem e Construção de Brinquedos, Jogos de Mesa, Hip Hop na Escola e Circo na Escola.

Projeto 1: Brincadeiras Tradicionais

As brincadeiras transmitidas de geração em geração são muito apreciadas pelas crianças, além de constituírem-se em importante herança cultural. Algumas brincadeiras de outros tempos nem sempre continuam presentes hoje, como esconde-esconde, cabra cega, amarelinha, pião, bola, corda, os de pontaria, de adivinhação, brincadeiras de outras tradições culturais, etc. Muitas delas integram a herança cultural brasileira ou têm versões semelhantes nas culturas africanas e podem ser ensinadas às crianças como parte do trabalho de apresentação desse legado cultural, e como modos de valorização da população brasileira. O objetivo dessa oficina foi promover o resgate e o conhecimento de brincadeiras de “antigamente”, fazendo com que a partir da interação intergeracional e da pesquisa com familiares, as crianças aprendessem brincando.

No primeiro encontro, foram desenvolvidas duas atividades, uma roda de conversa e a leitura do livro: Troca de Segredos, de Ronaldo Simões Coelho (no livro um avô guardava os brinquedos de sua infância dentro de um baú). Nos outros encontros realizamos um levantamento das brincadeiras preferidas de todos, produção de desenhos representando as brincadeiras tradicionais, e as crianças assistiram ao filme: O Fim do Recreio, de Nélio Spréa.

Foi realizada também uma entrevista com os pais e funcionários da escola, para saber quais brincadeiras eles brincavam na infância. Paralelamente às atividades descritas às crianças brincavam cada dia de uma brincadeira diferente, escolhida entre aquelas que foram levantadas pelo resgate feito entre familiares e funcionários. Como encerramento do projeto, as crianças fizeram cartazes e produziram uma cartilha com as brincadeiras tradicionais desenhadas pelos alunos.

No primeiro semestre de 2015, foram desenvolvidos dois projetos: Brincadeiras com corda, elástico, bem como reciclagem e construção de brinquedos. Na mesma linha do anterior os projetos articularam pesquisas, criação de atividades e vivência lúdicas.

Projeto 2: Reciclagem e Construção de brinquedos

Esse projeto foi realizado interdisciplinarmente na escola envolvendo todas as disciplinas a fim de problematizar a destinação do lixo produzido por cada um diariamente. O tema torna-se pertinente ao analisarmos mais detidamente os dados de 2013 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que apontam que só no Brasil são 228.413 toneladas de lixo por dia. O mais inquietante é que muitas dessas coisas que são jogadas fora poderiam ser aproveitadas, inclusive para confecção de brinquedos.

As atividades iniciaram com uma roda de conversa e informações sobre os processos de reciclagem. Em outros encontros, as crianças construíram brinquedos e vivenciaram brincadeiras no pátio. Foi trabalhado também o teatro, com a montagem de duas peças sobre o tema reciclagem.

A partir da construção dos brinquedos, as crianças puderam desenvolver suas habilidades manuais e capacidades coordenativas, além de conhecerem sobre a importância da reciclagem e do consumo consciente e terem tido a oportunidade de mostrar sua criatividade nas oficinas de construção livre. Fechando o projeto, fizeram a exposição dos brinquedos construídos para a comunidade do entorno escolar.

Projeto 3: Jogos de Mesa

Os jogos chamados de tabuleiro datam da antiguidade e foram criados por diferentes povos, entre eles, os africanos. Geralmente esses jogos possuem enredos ricos que aproximam as crianças de diferentes culturas, favorecem a socialização e o desenvolvimento intelectual. No projeto foram trabalhados os jogos africanos selecionados: *Mancala*⁵, *Shisima* e *Yoté*.

A forma pela qual o jogo Mancala se realiza está intimamente associada a semeadura. Este fato, aliado ao local de origem, leva a crer que os jogos da família mancala são, talvez, os mais antigos do mundo (MANCALA, 2016). A origem mais provável é o Egito. A partir do Vale do Nilo, teria se expandido para o restante do continente africano e para o Oriente. Alguns estudiosos supõem que o mancala têm cerca de 7 mil anos de idade.

⁵ A palavra *Mancala* origina-se do árabe nagaala, que significa mover. Com o tempo esse termo passou a ser usado pelos antropólogos para designar uma série de jogos com peças.

O jogo *Shisima*, é um jogo que envolve o alinhamento de três peças e foi jogado pelas crianças da parte ocidental do Quênia. Na língua *tirik*, a palavra *shisima* quer dizer “extensão de água”. Eles chamam as peças de *imbalavali* ou pulgas-d’água, que se movimentam tão rapidamente que é difícil acompanhá-las com o olhar. Este jogo se assemelha as estratégias utilizadas em nosso “jogo da velha”, mas neste tenta-se impedir que o adversário alinhe suas peças em uma das diagonais do tabuleiro octogonal (oito lados). É um jogo que envolve estratégia, raciocínio e antecipação. Trabalhamos inicialmente com a construção do tabuleiro onde foi possível explorar alguns conceitos matemáticos (Jogos Africanos, 2016).

O *Yoté* é muito popular em toda a região oeste da África, particularmente no Senegal, é uma das melhores escolhas para a introdução do educando à cultura africana e, ao mesmo tempo, convidando-o a desenvolver seu raciocínio e sentido de observação. (Jogos Africanos, 2016).

Os jogos de mesa proporcionaram um espaço de reflexão sobre a cultura africana, a socialização, o conhecimento e o respeito às regras, a valorização das culturas orientais e africanas, o desenvolvimento de habilidades pertinentes para práticas destes jogos, do raciocínio lógico, da atenção, além de habilidades de organização e estratégia. Inicialmente estudamos a origem dos jogos Tangram, Mancala, Damas, Shisima e Yoté. Depois as crianças construíram os tabuleiros e jogaram. No último encontro produziram registros em painel, e por fim fizeram a exposição dos jogos no pátio da escola.

Projeto 4: O Hip Hop

A ideia inicial de trabalhar com o Hip Hop⁶ surgiu a partir da oficina de Ritmo e Dança. Ao final dos trabalhos os alunos apresentaram a demanda de continuidade de atividades relacionadas com a dança e a música. De acordo com eles, são raros os momentos em que esses conteúdos são trabalhados na escola, ficando restritos às festas temáticas e solenidades de encerramento do ano letivo, e a possibilidade de vivenciá-los de forma mais “livre” foi então considerada para a construção de uma nova oficina.

Os objetivos foram assim definidos: conhecer a cultura do Hip Hop; trabalhar coordenação e ritmo; proporcionar um espaço de socialização e participação; desenvolver a consciência corporal; conhecer outras culturas; realizar uma apresentação para a comunidade escolar. A oficina começou a ser elaborada em dois momentos distintos que garantiam a construção coletiva dos trabalhos. O primeiro era o encontro de orientação quando discutíamos as possibilidades e o conteúdo que seria apresentado para os alunos, e o segundo era o encontro da professora bolsista com os alunos que ouviam a proposta e davam as suas sugestões.

Na primeira sessão com os alunos estabeleceu-se um cronograma para as atividades que seria diferente para cada turma em razão da idade e do interesse dos alunos. Isso ocorreu em virtude da forma de organização das atividades na Escola Integrada, que organiza as turmas por idade. As turmas fazem um rodízio para participar das diferentes oficinas. A cada dia a professora bolsista

6 O gênero musical Hip Hop pode ser classificado como uma expressão cultural que abarca, ao mesmo tempo, a manifestação artística e a crítica social do jovem que vive e estuda nas regiões periféricas e vulneráveis das grandes cidades, tendo sua base composta por quatro elementos artísticos: o grafite, o break, o MC e o DJ, sendo esses dois últimos constituintes do estilo musical conhecido como RAP.

trabalhou com uma turma diferente e pode realizar a mesma atividade da turma anterior, ou uma diferente, quando havia essa necessidade. Ao final de cada oficina era feita uma avaliação das dúvidas, questionamentos, e novas ideias eram apresentadas; as propostas eram ratificadas ou modificadas de acordo com aquilo que era discutido com os participantes.

Apesar de transcorrer de forma positiva, os encontros mostraram-se conflituosos em alguns momentos, ora por questões de indisciplina, outras vezes pelo desejo dos alunos de somente cantarem e dançarem sem uma problematização maior da temática. Entretanto, a avaliação final foi bastante positiva, tanto por parte dos alunos como do restante da comunidade escolar, os alunos se envolveram e participaram ativamente de todas as etapas. O grupo recebeu convites para apresentações externas que não puderam ser realizadas por falta de recursos materiais e financeiros. As apresentações na escola foram o encerramento considerado ideal pelo grupo e a equipe foi bastante elogiada pela direção da escola e pela coordenação da Escola Integrada.

Projeto 5: O Circo na Escola

O circo é uma expressão artística, parte da cultura popular, que visa a diversão e o entretenimento dos espectadores. O mesmo tem um conceito mágico e por isso que encanta tantos adultos e crianças pelo mundo. Hoje existem circos de todos os tipos e alguns são bem diferentes daqueles tradicionais que crescemos conhecendo, com palhaço, mágico, animais e tudo mais. Na construção do projeto trabalhou-se primeiramente os aspectos históricos do circo, resgatando, por meio de textos e vídeos, como eram os circos antigamente.

O nome Circo tem sua origem da palavra do latim *Circus* e esta significa “lugar onde acontecem competições” ou “lugar onde se desenrolam competições”. O nome é bem o real significado dos antigos circos que são totalmente diferentes destes que encontramos hoje em dia. Os antigos circos eram grandes estruturas que sempre se dividiam em três partes: a pista, também chamada de arena; o anfiteatro, também chamado de arquibancadas, e as cavalarias. O circo como conhecemos atualmente começou a aparecer no final do século XV. O primeiro circo moderno surgiu em 1767, através de um espetáculo que aconteceu na cidade de Paris, onde acrobatas se apresentaram e foram feitas mais algumas brincadeiras tradicionais de circo. Os animais só apareceram em 1788.

No Brasil o circo já chegou na fase moderna de suas apresentações. As primeiras tendas começaram a ser levantadas em meados do século XIX e foram trazidas pelas famílias que migravam da Europa e achavam nas apresentações de circo, uma forma de melhorar a renda familiar. Por esse motivo os circos brasileiros mais tradicionais são de descendentes europeus.

As primeiras apresentações tinham um cunho mais teatral com danças, malabarismos e uma apresentação puxava a outra, de forma que os espectadores assistissem a uma história. Depois de alguns anos, os ciganos, que também migravam da Europa com muita frequência, começaram a se apresentar nas imediações dos circos, e passaram a fazer parte com apresentações de suas maiores habilidades. Foi assim que os espetáculos de ilusionismo e doma de ursos e cavalos começaram a acontecer.

A partir das oficinas do Projeto Circo na Escola as crianças conheceram a história do circo e suas atribuições, seus personagens, bem

como, desenvolveram o esquema corporal, a coordenação motora, concentração e percepção, e também valorizaram o circo como grande expressão corporal, assim como aprenderam a respeitar os trabalhos dos personagens e souberam trabalhar em grupo.

Considerações finais

A título de contribuição reiteramos a iniciativa da educação como prática social, cuja função é promover a cidadania ativa, transformando alunos em sujeitos coautores de sua trajetória escolar. Nesse entendimento, a formação desses sujeitos deve possibilitar, além da apropriação dos conhecimentos básicos, a mudança de valores, atitudes e posturas. Essa formação compreende a apreensão de uma nova cultura em que o educador se perceba, bem como perceba o aluno e os demais integrantes do trabalho escolar, como sujeitos de direitos e deveres, e veja a escola como espaço de exercício permanente de construção coletiva da cidadania. Destacamos, por fim, as possibilidades formativas advindas da integração entre a universidade e a escola pública, a partir da extensão universitária.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação:** gestão intersetorial no território. Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Programa Mais Educação:** gestão intersetorial no território. Brasília: MEC, 2009. 108 p. (Série Mais Educação).

CLEMENTINO, A. M. J. **Trabalho docente e educação em tempo integral:** um estudo sobre o programa escola integrada e o projeto educação em tempo integral. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

FERREIRA, Emanuel L. Ritmo e Poesia, **Os caminhos do rap. Lisboa, Assírio e Alvim**, 1997.

LOURENÇO, Mariane Lemos. **Cultura, Arte, Política e o movimento Hip Hop.** Chain, 2002.

ROCHA, Camilo. **A ginga oral que atravessou o atlântico.** Coleção para saber mais, Super Interessante. Editora Abril: São Paulo, 2001.

SCHÖBER, Juliana. **Hip Hop:** das seções policiais para os cadernos culturais dos jornais. www.cienciaecultura.bvs.br/scielo. São Paulo, Vol. 56, Acesso em: 16/08/2008, 2004.

SOUZA, Jussamara. Vozes da periferia. **Revista Movimentos Socioculturais**, Especial, O olhar do adolescente, Ediouro, No. 4, p. 83, 2007.

TELES, Alexandre. **A cultura que vem da periferia**. Revista Aplauso, Rio Grande do Sul, Editora Paula Ramos, No. 32, p. 12-20.

Circo Mágico poemas Circenses Para gente Pequena, Média e Grande. Alexandre Brito. Vídeos: História do circo, Reportagem sobre animais em circo. Brincadeiras de circo, Tuma da Mônica. Um dia no Circo- 2002). <http://cultura.culturamix.com/geral/origem-do-circo-espetaculo-de-alegria>

JOGOS africanos. Disponível em: <https://elegbaraguine.wordpress.com/jogos-africanos-a-matematica-na-cultura-africana/>. Acesso em 10 de outubro de 2016.

MANCALA. Disponível em: <http://www.jogos.antigos.nom.br/mancala.asp>. Acesso em: 10 de outubro de 2016.

PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. **A Escola e a Mudança**. Lisboa: Escolar Editora, 1994.

ROCHA, C. **A ginga oral que atravessou o Atlântico**. Coleção para saber mais: Super Interessante, Editora Abril: São Paulo, 2001.

SILVA, Aída M.M. **Escola Pública e a Construção da Cidadania: possibilidade e limites**. Faculdade de Educação da USP. São Paulo, Tese de Doutorado, 2000.

SOUZA, J. **Vozes da periferia**. Revista Movimentos Socioculturais, Ed. Especial: O olhar do adolescente, Ediouro, N°. 4, 2007.

UEMG. **PROGRAMA EDUCAÇÃO INTEGRAL**. Disponível em www.uemg.br/educacaointegral. Consultado em maio de 2016.

EPÍ

LO

GO

Às vezes, quase sempre, lamentavelmente, quando pensamos ou nos perguntamos sobre a nossa trajetória profissional, o centro exclusivo das referências está nos cursos realizados, na formação acadêmica e na experiência vivida na área da profissão. Fica de fora como algo sem importância a nossa presença no mundo. É como se a atividade profissional dos homens e das mulheres não tivesse nada que ver com suas experiências de menino, de jovem, com seus desejos, com seus sonhos com seu bem-querer ao mundo ou com seu desamor à vida. Com sua alegria ou com seu mal-estar na passagem dos dias e dos anos.

Paulo Freire

Gestão em extensão: desafios de uma parceria

Ao final dessa obra, contando com o conhecimento sobre o tema da Educação Integral que os capítulos anteriores possibilitaram aos leitores e leitoras, este texto pretende escrever, brevemente, a respeito dos desafios vividos na gestão do Programa Escola Integrada – PEI, em parceria com uma instância pública educacional, mais especificamente, a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED-BH), em que outras cinco Instituições de Ensino Superior (IES) desse município também participam atualmente.

Na perspectiva dos Centros de Extensão das unidades da UEMG, tendo em vista o tripé de atuação nos campos do ensino, da pesquisa, e da extensão, o Programa Escola Integrada (PEI) possibilita a formação dos estudantes de cursos de licenciatura, como docentes e possíveis gestores da Educação Básica. Sobre“(…)a trajetória da Universidade do Estado de Minas Gerais nesse contexto de Educação Integral, como se efetivou suas diferentes parcerias e as ações junto à Prefeitura de Belo Horizonte, em seu Programa Escola Integrada”, a professora Darli Dias apontou detalhadamente em seu texto, no capítulo quatro.

Ao buscar esmiuçar os atuais desafios vividos no cotidiano dessa *gestão em parceria*, é preciso pensar, como Rodrigo Viana Sales: “(...) que o sujeito é ator e autor de sua trajetória e ao mesmo tempo, em sua multiplicidade, é produto/produtor de sua sociedade, e por isso carrega consigo as marcas da sua sociedade, história, época e cultura.” De forma análoga, podemos compreender as ações que se referem ao desenvolvimento do PEI junto a SMED-BH e as atuais seis IES participantes, para as quais são necessárias *reuniões de alinhamento* ao longo do ano escolar e universitário, em que as narrativas trazidas pelos parceiros envolvidos são nossa metodologia de trabalho. Assim, participamos as/os professores coordenadores do PEI em cada IES e as professoras da rede pública municipal, em função pedagógica e administrativa na SMED-BH.

Como disse Sales, nessas reuniões somos atores e autores que emitem opiniões e sugestões e estamos inundados das *marcas da sociedade* em que vivemos; da *história* em que fomos produzidos e que estamos ali produzindo como educadoras/es; somos atores e autores desta época, o recente século XXI, em que a ideologia

mercantilista e produtivista continuam dominando as organizações institucionais e nossas relações profissionais. Posso dizer que na vivência do desafio dessa *gestão em parceria*, desde agosto de 2014 em que iniciei meu trabalho, precisamos insistentemente nos lembrar que somos seres de *cultura*, e nos empenhar no exercício da escuta e consideração das nossas múltiplas compreensões da realidade, para conseguirmos dialogar sobre o desenrolar do PEI – uma história que tem sido construída ao longo desses dez anos de parceria, desde 2007 até 2017.

Os embates muitas vezes marcam nosso diálogo nessas reuniões, uma vez que são diferentes os conteúdos das narrativas dos bolsistas do PEI que atuam nas Escolas Municipais (EM), das narrativas dos coordenadores do PEI que atuam nas EM. Essas diferenças se encontram nos aspectos relativos ao desenvolvimento das oficinas da Escola Integrada, quanto a *organização das turmas de alunos e alunas* do Ensino Fundamental a serem atendidas; quanto ao *tempo de duração* das oficinas; quanto ao *espaço físico* de trabalho reservado para as oficinas, e quanto a *integração* entre os monitores da comunidade e as/os bolsistas das IES. Frigotto (2011), na Conferência de Abertura da 33.^a Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em seu discurso de abertura sobre os primeiros dez anos de trabalho do século XXI, apresentou

(...)os embates e opções em torno do projeto societário que marcam a conjuntura da década e como se move a educação neste contexto. (...) sublinha-se que *o governo não disputou a concepção pedagógica e, como consequência, o ideário produtivista e mercantilista, paradoxalmente, foi dominante em todos os níveis do sistema educativo*. Nota-se, por fim, que a ANPEd, cujo trabalho específico é a busca da cientificidade do saber e, portanto, do sentido histórico, social, cultural e ético-político de sua produção, dominantemente, sucumbiu ao produtivismo. (Grifo meu para ressaltar o que o autor pretendeu sublinhar na citação).

Até onde tem sido possível acompanhar e compreender o desenvolvimento do PEI, aSMED, enquanto uma das instituições promotoras das políticas públicas nacionais, está em consonância com o projeto societário que marcou e tem marcado a primeira e segunda décadas desse século XXI a que Frigotto se refere. Ao menos, é o que indica o recurso financeiro disponibilizado pelo governo federal para as EM, através das Secretarias Municipais de Educação, com o objetivo do cumprimento urgente dos objetivos do Programa “Novo Mais Educação”, citado no capítulo dois, escrito pela professora da Rede Municipal de Belo Horizonte, Bárbara Ramalho.

De acordo com as Diretrizes Político Pedagógicas e Operacionais constantes no Caderno de Diretrizes, publicado pela Prefeitura de Belo Horizonte em 2015, a Escola Integrada “(...)dialoga com conhecimentos, equipamentos e serviços disponíveis na comunidade”, e é nesse contexto que as IES, através de seus professores, têm orientado os bolsistas do PEI quanto a elaboração de projetos pedagógicos para a realização de oficinas com os estudantes das EM. Sobre estas oficinas, os leitores e leitoras puderam conhecer suas características ao ler os relatos das e do bolsista descritos nos capítulos oito e nove deste livro.

Na continuidade das Diretrizes citadas, a Escola Integrada “Por integrar diversos setores da sociedade, possibilita a introdução de diferentes linguagens e formatos metodológicos no processo de escolarização.” No entanto, essa definição, que deveria amparar o trabalho dos universitários bolsistas nas diversas oficinas possíveis, ainda está distante da prática cotidiana das EM no desenvolvimento do programa, e precisa ser revisitada, uma vez que a publicação tem, no seu título, a **Educação Integral** para apresentação

dos programas Escola Integrada - PEI; Escola Aberta - PEA, e Escola nas Férias-PEF. Ao final do texto de “Apresentação”, lê-se:

Este caderno apresenta um conjunto de diretrizes para o funcionamento desses três programas, que se inter-relacionam, como atividades voltadas para a Educação Integral, ampliando tempo, espaços e oportunidades de aprendizagem para os estudantes da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.

Neste momento se faz necessário resgatar uma concepção emancipada de Educação Integral, cujas bases teóricas oriundas de campos diversos da educação, são o norte para a orientação dos bolsistas pelos professores e professoras da UEMG, como descrevem os professores Antônio Vidal Nunes, Leonardo Jeber, as professoras Bárbara Ramalho, Saara Mól, Ana Rachel, Ana Saraiva, e Áurea Tomazzi. Percebendo ainda a necessária *delimitação para ação* numa *gestão em parceria* compatível a uma determinada concepção de Educação Integral, em que os embates são constitutivos de um processo democrático que prioriza os direitos sociais dos sujeitos envolvidos, é que nos pautamos numa pequena parte do conteúdo organizado pela Cidade Escola Aprendiz, no site da Cidade Educadora.

Rompendo com a lógica das políticas fragmentadas, as experiências em diálogo com a Cidade Educadora evocam a necessidade de articulação entre os diferentes setores do governo e da sociedade em um pacto pelo desenvolvimento humano e social. Em oposição à baixa participação, a Cidade Educadora exige a criação de mecanismos e estratégias capazes de contemplar as diferentes vozes que compõem o território.

Tudo indica que o trabalho da UEMG nesse campo está no empenho de um projeto nacional de educação integral que considere, com Paulo Freire, as experiências dos meninos e das meninas, dos jovens, seus desejos, seus sonhos e bem-querer ao mundo, seus

desamores à vida, presentes em cada ser humano que participa da Escola Integrada. É consenso entre os professores da instituição, que as oficinas – arduamente pensadas e planejadas para serem desenvolvidas nas escolas, ainda não são devidamente reconhecidas em sua função emancipadora da formação cultural do público a que se destina. Para tal reconhecimento, acredito que um ponto inicial e urgente é “retomar” literalmente os termos dispostos no Termo de Adesão a Atividades de Extensão / Outorga e Aceitação de Bolsa, em sua cláusula quarta:

(...)devido o discente cumprir 20h semanais de atividades de extensão, nas quais deverão ser cumpridas 4(quatro) horas dedicadas à formação, sob a responsabilidade da Universidade e outras 4(quatro) horas para atividades junto a escola municipal, visando a articulação das oficinas com as demais práticas escolares, e 12(doze) horas diretamente com os estudantes.

Além do conteúdo narrado pelos bolsistas nos momentos de orientação semanal com os professores da UEMG, há também o conteúdo a ser registrado nos Relatórios semestrais do PEI, material este que compõem nosso repertório de trabalho extensionista e que servem como registro histórico do desenrolar das políticas públicas para educação.

É preciso também considerar que estes justificam a necessidade do constante alinhamento entre as Secretarias de Educação e as Instituições de Ensino Superior, conforme se obriga o(a) outorgado(a) na cláusula terceira do Termo de Adesão: “(...)apresentar à Instituição de Ensino Superior, por intermédio do Coordenador do Projeto, e dentro dos prazos estipulados neste TERMO, um relatório semestral de desenvolvimento de seus trabalhos e/ou estudos realizados no âmbito do projeto de extensão.”

No recente evento do 48º ENCONTRO FORPROEX SUDESTE, organizado pela Pró-Reitoria de Extensão da UFMG, no período de 5 a 7 de abril de 2017, a professora Nilma Lino Gomes, atualmente reitora da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB, do Ceará, em trabalho de pesquisa junto com Boaventura Souza Santos, falou sobre as duas leituras que estão sendo feitas sobre a Extensão.

Leituras clássicas da Extensão: ações que intervêm na deficiência da sociedade; levar a comunidade o conhecimento produzido na academia. A extensão vai as comunidades ou as recebe.

Leituras emancipatórias da Extensão: COMUNICAÇÃO entre os espaços acadêmicos e sociais. SABERES TRADICIONAIS + SABERES CIENTÍFICOS. Trata-se da popularização da ciência para abertura de caminhos tendo como meta a cidadania crítica e ativa.

Tendo em vista o contexto político que estamos vivendo no Brasil neste início de século, a função das universidades públicas quanto a Extensão e, neste caso, do papel do Programa Institucional em Educação Integral, e ainda considerando o desafio de uma gestão em parceria, pretendemos ter respondido satisfatoriamente a questão: Que leitura de Extensão estamos praticando tendo em vista a análise dos impactos da Escola Integrada na formação educacional de crianças, adolescentes e jovens, e suas implicações no estabelecimento de relações de pertencimento a comunidade e apropriação do território de vivência destes atores?

Referências

Freire, Paulo. **POLÍTICA E EDUCAÇÃO**: ensaios. Volume 1 da Coleção Dizer a Palavra. 8ª edição revisada e ampliada. Indaiatuba/SP: Villa das Letras, 2012.

Frigotto, Gaudêncio. **Conferência de Abertura da 33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)**. Caxambu-MG, 17 de outubro de 2010. Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 46 jan. | abr. 2011.

Sales, Rodrigo Viana. **Estratégias Narrativas para uma Escrita Acadêmica apropriada e educativa**. Disponível em: <http://www.uesb.br/recom/anais/artigos/02/Estratégias>

Caderno de Diretrizes. Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Gerência de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania. 2015.

<http://cidadeseeducadoras.org.br/conceito/> Consultado em 30/04/2017.

<http://www.uemg.br/extensaoinst.php> Consultado em 05/05/2017.

Este livro foi elaborado no âmbito de projeto da Editora UEMG, publicado no edital nº 002/2017, no Laboratório de Design Gráfico da Escola de Design da UEMG.

O texto foi composto em Chaparral Pro. A capa e aberturas de capítulo foram compostos em Impact.

A capa foi impressa em papel couchê fosco 300 g/m². O miolo foi impresso em papel offset 120 g/m². Sua impressão foi feita na Gráfica CS em Presidente Prudente, SP, no ano de 2017. Tiragem de 300 cópias.